

EL MUNDO DE LA LECTURA: ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN



ADRIANA CASTRO PEDRAZA

NIDIA JAZMÍN PÁEZ CASTIBLANCO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

TUNJA, 2015

EL MUNDO DE LA LECTURA: ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN



Adriana Castro Pedraza

Nidia Jazmín Páez Castiblanco

Trabajo de grado dirigido por:

Dra. Luz Amparo Fajardo Uribe

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Facultad de ciencias de la educación

Escuela de posgrados

Maestría en Lingüística

Tunja, 2015

CONTENIDO

1. Introducción	1
2. Fundamentación teórica	7
2.1 La comprensión y el proceso lector	7
2.2 Procesos psicológicos que intervienen en la lectura	10
2.3 Niveles de comprensión lectora	11
2.4 Modelos explicativos de la comprensión lectora	13
2.5 Tipología textual y comprensión	14
2.6 Estrategias cognitivas para la comprensión de lectura	17
2.7 Dificultades en el proceso de comprensión lectora	19
2.8 Modelos de evaluación lectora de los estudiantes	22
2.9 La unidad didáctica	23
3. Diseño metodológico	26
3.1 Tipo de investigación	26
3.2 Población	27
3.3 Muestra	27
3.4 Instrumentos para la recolección de la información	27
3.5 Técnicas de análisis de la información	29
3.6 Fases de la investigación	36
4. Resultados	38
4.1 Encuesta a estudiantes	38

4.2 Entrevista a docentes	40
4.3 Prueba de comprensión textual	44
4.4 Construcción de las unidades didácticas	48
4.5 Entrevista grupal a docentes	50
4.6 Construcción de la propuesta pedagógica: guía para el docente	52
5. Análisis de resultados	54
5.1 Categorías de análisis prueba de comprensión textual	55
5.2 Categorías de análisis de los instrumentos cualitativos	60
6. Discusión de los resultados	65
7. Conclusiones	71
Referencias bibliográficas	74
Anexos	77

Lista de anexos

Anexo 1: Estructura de la unidad didáctica	77
Anexo 2: Prueba de comprensión: diagnóstico	80
Anexo 3: Prueba de comprensión: evaluación	93
Anexo 4: Estructura de la prueba de comprensión	108
Anexo 5: Encuesta a estudiantes	111
Anexo 6: Entrevista a docentes	112
Anexo 7: Propuesta pedagógica: guía para el docente.	113

Lista de tablas

Tabla 1: Tipología textual	15
Tabla 2: Resultado encuesta a estudiantes	39
Tabla 3: Resultado entrevista a docentes	40
Tabla 4: Resultado prueba de comprensión por niveles	45
Tabla 5: Resultado prueba de comprensión por tipología textual	46
Tabla 6: Resultado prueba de comprensión por tarea	47
Tabla 7: Descripción de las unidades didácticas	49
Tabla 8: Resultados entrevista grupal	52

Lista de figuras

Figura 1: Proceso de análisis de datos cualitativos	37
Figura 2: Matriz de categorización 1	39
Figura 3: Matriz de categorización 2	40
Figura 4: Espiral de datos cualitativos	41
Figura 5: Proceso general de análisis de datos cualitativos	42

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia un aspecto relevante del quehacer educativo es el interés por mejorar la comprensión lectora, debido a las dificultades que se presentan en ella, las cuales se evidencian a través de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que evalúan las competencias de los estudiantes en el ámbito del lenguaje. En la prueba Pisa, que se realiza a nivel internacional, Colombia ocupó uno de los últimos lugares: el 51% de los estudiantes no alcanzó el nivel básico en la prueba de lectura. Los resultados de la Prueba Saber, la cual evalúa a los estudiantes a nivel nacional, también indican un preocupante desempeño en el área de lenguaje, ya que el 52% de los estudiantes de grado tercero y el 58% de los estudiantes de grado quinto se ubican en los niveles insuficiente y mínimo. Estos resultados evidencian que en el país hay dificultades en torno a la lectura y a los procesos que permiten su desarrollo.

Esta situación no es ajena a la Institución Educativa Departamental Juan José Neira, del municipio de Machetá, Cundinamarca, donde se observó, mediante el acompañamiento a los docentes en el aula, que los estudiantes de la Básica Primaria tienen dificultades para comprender eficientemente los textos que leen. Esta condición afecta su desempeño académico no solo en el área de lenguaje, sino en las demás áreas del conocimiento. Las características de esta institución permitieron escogerla como población apta para llevar a cabo este proceso de investigación, cuyo objetivo principal fue diseñar una propuesta de intervención pedagógica orientada al mejoramiento de la comprensión de lectura de los estudiantes, mediante la construcción de unidades didácticas.

Las condiciones académicas de la Institución Educativa llevaron a plantear como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cómo diseñar una propuesta de intervención pedagógica frente a las dificultades en la comprensión de lectura de los estudiantes de los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria, de la Institución Educativa Departamental Juan José Neira, a través del trabajo colaborativo con los docentes en elaboración de unidades didácticas?

Para encontrar respuesta a este interrogante se seleccionó una muestra representativa de la población, conformada por estudiantes de los grados cuarto y quinto, tanto del área urbana como rural, a quienes se les aplicó una prueba diagnóstica para determinar las dificultades que presentaban en comprensión de lectura. Con base en este resultado y mediante la colaboración de los docentes, se diseñaron y aplicaron cuatro unidades didácticas, en las cuales se tuvieron en cuenta las diferentes tipologías textuales y cuyo fin era disminuir las dificultades encontradas. Al terminar la implementación de las unidades se aplicó una prueba de evaluación, y con los resultados obtenidos se procedió a conformar un grupo de discusión en el que participaron los 22 docentes de primaria, para establecer las fortalezas y dificultades de la aplicación de las unidades, así como también encontrar otras alternativas de solución que pudieran aplicarse de manera general en las aulas, ya que el contexto no permitía una aplicación personalizada.

Por estas razones, este trabajo de investigación es de carácter participativo, dado que vinculó a los docentes en los procesos de formulación, implementación y evaluación de acciones pedagógicas tendientes a mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes de los grados cuarto y quinto. En ese proceso de participación, se escogió la unidad didáctica como medio para organizar las estrategias que se planearon en torno a las diferentes tipologías textuales, al buscar ampliar las posibilidades de lectura en el aula.

La vinculación directa de los docentes en la investigación permitió promover la reflexión alrededor de las problemáticas que se generan en el aula y convertir al docente en el principal investigador de su propia labor, para reconocer en ella las oportunidades de mejoramiento frente a las problemáticas de enseñanza y aprendizaje que hoy dificultan el proceso educativo. Asimismo, se generaron espacios para responder a los interrogantes de los docentes frente al proceso de comprensión de lectura, a través de una reflexión teórica constante que se pone a prueba en la práctica real y cotidiana de los docentes de esta institución.

La institución educativa se benefició, entonces, del proceso de investigación, ya que sus docentes de primaria participaron en el diseño de la

estrategia pedagógica que, durante los siguientes años, será replicada con otros grupos de estudiantes para generar espacios de innovación docente. Asimismo, en la dinámica de mejoramiento continuo, que promueve el Ministerio de Educación Nacional, resulta muy importante vincular a los docentes en los procesos de investigación e innovación pedagógica, dentro de cada una de las aulas de clase.

Si se considera la lectura como un proceso transversal, que interviene en la construcción de conocimiento, se puede establecer que sus dificultades afectan el desempeño de los estudiantes dentro y fuera de las aulas de clase, teniendo en cuenta que la comprensión del texto escrito le permite al ser humano recibir información para convertirla en conocimiento. Por lo tanto, la escuela debe proponer estrategias para asegurar la comprensión textual y evitar consecuencias como el bajo rendimiento académico, bajos desempeños en pruebas externas, frustración en los estudiantes, aprendizaje lento, deserción escolar y, a largo plazo, un bajo nivel en la calidad de vida.

Para dar cuenta del proceso investigativo y de los resultados que se obtuvieron de él, se organizó este documento en tres grandes apartados. En el primero se presenta la fundamentación teórica alrededor del proceso de comprensión de lectura planteado por Solé (1992), y otros autores que apoyan sus conceptos, también se incluye la descripción de los procesos psicológicos que intervienen en la comprensión, los niveles en que se desarrolla y la influencia de la tipología textual en esta. Además, se exponen algunas consideraciones de tipo pedagógico y didáctico tales como las dificultades que se presentan con frecuencia y las estrategias cognitivas que se pueden trabajar en el aula para superarlas.

Un segundo apartado hace referencia al diseño metodológico, en el que se describen el tipo de investigación, la población y la muestra que fueron utilizados, así como las estrategias de recolección y análisis de datos, tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo. En el tercer y último apartado del documento, se presentan los resultados del proceso investigativo, los cuales se obtuvieron del

análisis de la información recolectada y reflejan los datos aportados por docentes y estudiantes, corroborados mediante el acompañamiento en el aula por parte de las investigadoras. A su vez, estos datos fueron interpretados para identificar alternativas de solución frente a las dificultades en comprensión textual que prevalecen en los estudiantes que hacen parte de la población.

Por otra parte, hay que resaltar que en torno al proceso de comprensión textual se han llevado a cabo diversas investigaciones a nivel internacional, nacional y local, que vale la pena tener en cuenta para nutrir este trabajo. Es así como la revisión bibliográfica permitió reconocer aportes como los de Aguilar y Flores (2007), quienes realizaron una investigación alrededor de las prácticas docentes que prevalecen en las escuelas primarias de México y que se desarrollan con el ánimo de mejorar el nivel de la comprensión lectora de sus estudiantes. Esta información se contrastó con las prácticas de aula que se presentan en la Institución Educativa Juan José Neira.

De igual forma, se consultaron a Murillo (2008) y Silva (2014), quienes centraron su atención en el desempeño que en lenguaje y comprensión de lectura presentan los estudiantes de América latina. Los autores coinciden en señalar que los niveles que alcanzan la mayoría de países latinoamericanos son insuficientes, lo cual exige que se generen políticas de mejoramiento a nivel nacional aplicables en el aula, y que permiten alcanzar cambios efectivos en el desempeño de los estudiantes en este campo.

En el ámbito nacional es reconocido el trabajo de Bustamante, Valencia y Pérez (1998), quienes aportaron sus reflexiones frente a los procesos de evaluación de la competencia comunicativa y la comprensión lectora, al proponer tres niveles para su análisis: literal, inferencial y crítico. Dichos niveles fueron utilizados en la presente investigación para la implementación de una prueba de comprensión lectora, tanto en la fase de diagnóstico como en la de evaluación de los resultados. El ejercicio de evaluación permitió establecer algunos criterios de avance en la comprensión de diferentes tipos de textos, para contrastarlos con la

observación directa y el trabajo de análisis que se realizó con los docentes participantes.

Cabe destacar también el Estado del Arte realizado por Aragón y Caicedo (2009), el cual pretende establecer directrices generales para los investigadores interesados en diseñar e implementar programas de intervención frente a la comprensión de lectura. Los autores destacan que sin importar si la intervención está incluida dentro del currículo o se establece como una estrategia de carácter general, la mayoría de los participantes mejora en la comprensión lectora después de vincularse a un programa de intervención bien estructurado.

Como ejemplo de las propuestas de intervención que se han desarrollado en Colombia, se puede citar a Franco (2009), quien realizó la investigación "Estrategias de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora de los grados primero y segundo", en la que describe las acciones pedagógicas empleadas por los docentes y que favorecen la calidad de la educación y el genuino goce de la lectura, a través del aprendizaje significativo. Asimismo, Clavijo, Maldonado y Sanjuanelo (2011) buscaron potenciar la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto de una institución educativa distrital, a través de las tecnologías de la información. Estos ejemplos demuestran las múltiples iniciativas de los docentes en pro de mejorar la comprensión y abren espacios para la formulación de estrategias consecuentes con el contexto de la Institución Educativa.

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, no ha sido ajena a esta dinámica investigativa, allí se pueden reconocer los trabajos de Latorre y Ramírez (2007), alrededor de la construcción y validación de una prueba psicométrica para medir la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de primaria. Esta prueba se basó en el uso de los niveles literal, inferencial y crítico, los cuales fueron utilizados en la etapa de diagnóstico y evaluación de la intervención pedagógica de la que trata el presente documento, al reconocer la importancia de emplear mecanismos de medición para determinar el avance o dificultad que presentan los niños en un proceso de mejoramiento.

De igual forma, se puede citar el trabajo de Bernal y Pedroza (2008) de la Maestría en Lingüística, que analiza la memoria operativa y su incidencia en la encodificación lectora, que tuvo como objetivo principal evaluar una estrategia didáctica propuesta por las autoras y determinar su incidencia en la amplitud de la memoria operativa necesaria para la comprensión de textos expositivos. Asimismo, González y Salas (2009) proponen un estudio en torno a "La teoría de las seis lecturas y la formación de competencias para mejorar la habilidad lectora", que busca potenciar la competencia lectora de textos cortos, a través de la teoría propuesta por Miguel de Zubiría, con los estudiantes de grado 10º.

El análisis de estos trabajos de investigación permitió evidenciar diversos avances en el estudio de la comprensión textual en distintos niveles educativos. En esta investigación, el interés se centra en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, pero se tiene muy en cuenta la participación de los profesores en el proceso, de tal forma que no sea una intervención momentánea sino que tenga posibilidad de replicarse y evaluarse de manera constante.

El desarrollo del trabajo de investigación se llevó a cabo en tres grandes etapas: diagnóstico, propuesta e implementación, y evaluación. Cada una de estas etapas vinculó a docentes y estudiantes, con el fin de adquirir las herramientas necesarias para realizar una propuesta que oriente a los maestros de primaria, en acciones que puedan implementar con sus estudiantes en el momento en el que presenten dificultades con los diferentes tipos de textos.

Esta propuesta no pretende ser una receta infalible, sino motivar a los docentes para comprometerse con acciones cotidianas, que al ser planeadas y organizadas de forma periódica y sistemática, mejoren aquellos procesos de aprendizaje que dificultan su desarrollo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Una de las problemáticas que se evidencia en las aulas de clase colombianas, ha sido el bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes de básica primaria y que persiste aún en los niveles superiores. Las causas de dicho problema son de muy variada índole, ya que pueden referirse a condiciones biológicas, sociales, económicas y psicológicas de los alumnos. Sin embargo, una de las principales causas está determinada por las dificultades que tienen los estudiantes en el proceso de comprensión lectora, que llevan, en muchas ocasiones, al fracaso escolar.

A continuación se muestran algunas de las variables que sirven como referencia para comprender y analizar esta problemática y que se tendrán en cuenta para la construcción de una propuesta de intervención pedagógica, que oriente las acciones docentes hacia el mejoramiento continuo.

2.1 La comprensión en el proceso lector

Muchas teorías sobre el concepto de lectura la han relacionado con la decodificación, el recitado del texto escrito y la pronunciación correcta. De ahí que por un largo tiempo en las aulas de clase se insistiera en la utilización de la entonación adecuada al leer en voz alta. En los últimos tiempos, se han modificado las respuestas frente al interrogante: ¿qué es leer? Solé (1992, p.17) propone que "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura". El lector, entonces, juega un papel primordial en tanto es quien procesa el texto guiado por sus objetivos y los logros que busca alcanzar.

De acuerdo con Fons (1999), la concepción de lectura que plantea Solé tiene tres implicaciones. En primer lugar, considera que leer es un proceso activo, en el cual el lector construye el significado del texto al interactuar con él, pues el significado que tiene un escrito no es una copia de lo que el autor quiso decir, sino una construcción en la que además intervienen los conceptos, creencias y experiencias que el lector posee, antes de interpretar el texto. En segundo lugar,

reconoce que leer está relacionado con el objetivo que se quiere conseguir. Aunque los propósitos que motivan la lectura pueden variar desde la diversión hasta la necesidad de conocimiento, es necesario considerar que la lectura de un texto varía de acuerdo con el objetivo que se pretende con ella, ya que se puede leer el mismo texto con diferentes objetivos y obtener diferentes resultados. En tercer lugar, señala que leer implica un proceso de predicción e inferencia continua, donde el lector formula hipótesis a medida que avanza la lectura y las verifica o las rechaza. Este proceso, en la mayoría de ocasiones, es inconsciente y sólo se hace evidente cuando se cumplen las predicciones.

Como ya se ha mencionado, la concepción de la lectura ha presentado grandes cambios a través del tiempo, pues definitivamente ya no se concibe como el acto de decodificación de letras, palabras y enunciados que se encuentran presentes en un texto. Según Mendoza (2003, p.228): "Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es básicamente, saber comprender y sobre todo saber interpretar". Es así como en el proceso de la lectura intervienen y se integran otros factores como los saberes, sentimientos, experiencias y contexto general que rodean y llenan de significado el acto de leer. Comprender el proceso lector de esta manera permitió a las investigadoras y a los docentes estructurar estrategias de mejoramiento que fueron más allá de la decodificación, entendiendo la lectura como un proceso cognitivo y no como un acto mecánico.

El proceso lector ocurre a través de un micro proceso de reconocimiento de léxico y de proposiciones, que a la vez implica un macro proceso en el que se integra toda esta información con otra información ya reconocida, para la construcción del significado del texto. Es así como la comprensión lectora implica mucho más que la decodificación de un sistema de signos, pues se considera un proceso interactivo en el cual se relaciona el texto con el lector, convirtiéndose en una actividad básica para la construcción del saber y del conocimiento que exige la participación activa del lector, y que llena de interpretación y de significado al texto, que por sí solo no tiene.

Mendoza (2003) propone algunas fases y estrategias en las cuales se estructura el proceso lector, a partir de las cuales describe el proceso cognitivo que realiza un individuo para llegar a la comprensión del texto escrito:

La decodificación, referida a la actividad mecánica de identificación de grafías, palabras y oraciones. El lector utiliza sus conocimientos lingüísticos para combinar estas unidades y establecer significados literales.

La pre-comprensión, donde el lector descubre las orientaciones internas del texto y observa en detalle las microestructuras y uso expresivo del sistema de la lengua, relacionándolos con los conocimientos que ya posee para determinar la tipología textual, el género y el estilo, entre otros. En esta fase el lector formula expectativas y elabora inferencias, que más adelante comprueba para consolidar las macro proposiciones y llegar a una comprensión coherente: su lectura es una re-creación del texto.

La comprensión, que surge con la confirmación de los supuestos y constituye el establecimiento del significado coherente y justificable en los límites de los componentes textuales. El lector sigue orientaciones internas y activa sus conocimientos, creando sus propios modelos de significado de acuerdo con sus referencias previas.

La interpretación es el resultado de la valoración personal de la información que presenta el texto, el lector construye el significado y construye sus valoraciones de acuerdo con características y experiencias personales.

El conocimiento del proceso, y de las fases y estrategias cognitivas que utiliza un estudiante en la comprensión de un texto brinda herramientas importantes para la intervención pedagógica de los maestros frente a las diferentes dificultades que, en materia de comprensión de lectura, se pueden presentar en el aula.

A la par con el concepto de leer, se encuentra el concepto de comprender. Siguiendo a Solé (1992, p.18) "leer es el proceso mediante el cual se comprende

el lenguaje escrito", lo que indica que la relación entre texto y lector es lo que lleva a la comprensión. Una comprensión en la que intervienen dos aspectos: el texto y el lector. De esta manera, al hablar de comprensión, no se puede decir simplemente que ocurra o no, pues ella depende en gran medida de los conocimientos que tenga el lector sobre el tema y de los objetivos que persiga. Así, se pueden alcanzar niveles diferentes de profundidad en la comprensión, se puede comprender solo una parte ya que es la que más interesa, comprender el texto totalmente o no comprender nada, cuando el texto no es el indicado para alcanzar los objetivos que se ha propuesto el maestro.

2.2 Procesos psicológicos que intervienen en la lectura

De acuerdo con Baquero, R. (1997), el aprendizaje de la lectura y la escritura no es una simple secuencia de adquisición de habilidades, sino que dichas habilidades están encaminadas a una serie de actividades complejas, que pueden ser potencializadas mediante el sistema social definido, o la escolarización. Además, estas pueden estar ligadas a la instrucción del maestro frente al desarrollo de las actividades en el aula, las cuales dependen del grado de control de los procesos de aprendizaje que posea cada estudiante.

Los procesos psicológicos básicos que permiten al ser humano adquirir la habilidad de la lectura, una vez el contexto está dispuesto son: a) la percepción; b) la memoria, c) la atención y d) el pensamiento, los cuales se van dando de manera simultánea y viabilizan el acceso efectivo al código escrito. A la par, se reconocen los procesos cognitivo-lingüísticos que están estrechamente ligados al proceso lector, los cuales permiten: acceso al léxico, acceso sintáctico, utilizando la memoria de trabajo, interpretación semántica, y el uso o pragmática de este en determinados contextos, y por supuesto los procesos afectivos de cada persona.

Por su parte, la percepción en el proceso de lectura, permite la fijación en cada segmento leído, es decir, la fijación de cada letra mediante el contacto visual, permitiendo la comprensión total de palabras, frases, oraciones, desde la más simple hasta la más compleja según sea la motivación individual en el avance y

desarrollo potencializado del proceso lector. La percepción puede ser visual o táctil; esta última, para aquellos que no tienen posibilidad de utilizar la vista.

Así, interviene el órgano de la vista mediante los movimientos oculares constituidos por los denominados movimientos sacádicos y fijaciones. Los movimientos sacádicos consisten en la realización de fijaciones y deslizamientos de la vista en donde se está leyendo. En cada fijación se produce una pausa, la cual permite que se halle una visualización periférica del texto. Estas fijaciones se realizan para que el ojo humano pueda percibir las palabras y posteriormente realizar el proceso de análisis y comprensión a través de la asociación de conceptos almacenados en la memoria. Se debe tener en cuenta que el procesamiento de la información, a través de la lectura, depende de la experiencia lectora de cada persona.

Las percepciones poseen un carácter integral de modo que no se le puede explicar como producto de una mera sucesión y yuxtaposición de simples sensaciones.

El pensamiento ha sido descrito en la psicología como la capacidad de planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, lo que prevenía de errores o permitía postergar las acciones para posibilitar adaptaciones mejores en duración y efectividad (Melgar, A; 2000); se podría decir entonces que este proceso es transversal a todos los demás procesos psicológicos empleados en la lectura y que no se puede asegurar que uno vaya tras el otro, sino que permanentemente estos están vinculados casi que de inmediato cuando la persona realiza el proceso de lectura.

2.3 Niveles de comprensión lectora

Una de las propuestas más aceptadas para evaluar la comprensión lectora, es aquella que establece tres categorías para determinar el nivel que alcanza un estudiante en la comprensión de un texto. Esta postura es la que asume el MEN (1998) a través de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, donde se

caracteriza el desempeño del estudiante frente a la competencia en la lectura, ubicándolo en tres niveles: literal, inferencial y crítico intertextual.

De acuerdo con Pérez (2003, p.39) estos niveles de comprensión se han utilizado en Colombia para la estructuración de las pruebas masivas, “cuyo propósito es conocer el estado de la lectura y la escritura en el país”. La propuesta va más allá de una evaluación, pues se aconseja que estos niveles sean tenidos en cuenta por los docentes en la orientación del trabajo pedagógico y didáctico que se realiza en torno a la lectura.

El nivel de comprensión literal se refiere a la comprensión local de los componentes del texto: el estudiante puede identificar los sujetos, objetos y eventos, así como reconocer las palabras y frases con sus correspondientes significados. Existen dos variantes en este nivel, en primer lugar, la literalidad transcriptiva, donde el lector reconoce el significado de "diccionario" o significado literal de una palabra o frase. En segundo lugar, la literalidad en el modo de paráfrasis que se entiende como la traducción del significado a partir de sinónimos o frases distintas a las que el texto expresa de manera literal.

En el nivel de comprensión inferencial, el lector logra establecer relaciones entre los significados a través de la inferencia, entendida como la capacidad de extraer información que no se encuentra explícita en el texto. Supone una comprensión de carácter global, pues permite establecer relaciones espaciales, temporales, causales y de sustitución, entre otras. En el proceso de inferir también se hace uso de los conocimientos o saberes con los que cuenta el lector, para identificar el tipo de texto y el funcionamiento lingüístico que ocurre en cada uno de ellos.

En el nivel crítico intertextual, el lector toma distancia del texto y es capaz de asumir una posición o elaborar un punto de vista al respecto. En este nivel el estudiante es capaz de identificar la intención del autor y reconocer las características del contexto particular en el que el texto sucede. Se evalúan de

esta manera tres aspectos fundamentales: la toma de posición, el contexto y el intertexto, y la intencionalidad y superestructura que subyacen al texto.

De acuerdo con estos niveles de comprensión lectora, el docente tiene la posibilidad de proponer estrategias frente a las dificultades que se presenten con sus estudiantes, con el fin principal de mejorar sus aprendizajes y realizar un seguimiento continuo de los avances de los niños según el nivel de escolaridad y su edad.

2.4 Modelos explicativos de la comprensión lectora

El proceso de la comprensión lectora ha sido motivo de análisis de muchos teóricos, que buscan explicar la manera como el individuo llega a comprender un texto de acuerdo con la lectura que hace de él. Mendoza (2003) presenta una recopilación de los modelos explicativos de la comprensión lectora y los caracteriza según la forma como se llega a la comprensión del mismo. Además, establece algunas diferencias entre ellos, pero resalta que "lo que nadie pone en duda es que la comprensión lectora está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento preexistente del lector" (p. 232). De esta manera se puede establecer que, aunque cada modelo le dé prelación a uno u otro aspecto, todos ellos reconocen la inequívoca relación texto - lector.

El modelo ascendente considera que lo fundamental es la decodificación, le concede más importancia al texto que al lector; el proceso comienza en la letra, pasa a la palabra, frase y texto. Es decir, quien lee parte de lo más simple para llegar a lo más complejo, utilizando un método sintético. A nivel didáctico este modelo es limitado, ya que no considera importante el papel del lector, con todas las implicaciones que tiene, los conceptos previos que posee y el contexto cognitivo en el que se desarrolla.

Por otro lado, el modelo descendente considera que el proceso de lectura comienza en el lector más que en el texto; utiliza el método analítico, pues la búsqueda de significación es la que guía el proceso y la decodificación se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. Es así como

la lectura se construye desde el lector, a través de sus experiencias y conocimientos y no como la suma de las partes del texto. Frente a estos dos modelos se han dado muchas críticas, por cuanto el proceso de comprensión lectora no es lineal y necesita tanto del lector como del texto.

Surge así el modelo interactivo, según el cual la comprensión está dirigida tanto por el lector como por el texto, ya que debe haber un equilibrio entre lo que dice el texto y la interpretación que hace el lector, el procesamiento se hace en paralelo y no de forma lineal como los modelos anteriores, se ve la lectura como una actividad cognitiva compleja y se reconoce el papel del lector como sujeto activo en el procesamiento de la información, ya que aporta sus conocimientos o los conceptos previos que posee para poder integrarlos con la nueva información que suministra el texto.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico se utiliza el modelo interactivo, por cuanto se reconoce que el lector aporta su propia significación frente al texto, pero no se aparta de él. Es decir, aunque el lector está influenciado por diversas circunstancias de carácter subjetivo, se debe orientar la comprensión hacia lo que quiso decir el autor a través del texto, interpretando no sólo el código escrito, sino los elementos paralingüísticos y del contexto que lo rodea.

2.5 Tipología textual y la comprensión

El tipo de texto que se lee influye en gran medida en la comprensión, por dos razones fundamentales: la primera, porque los textos son diferentes el uno del otro y la segunda, porque las expectativas de cada lector frente al texto son diferentes. Así por ejemplo, conocemos de antemano la estructura típica de un cuento y podemos diferenciarla claramente de una noticia.

Solé (1992, p. 72) señala, que en la escuela, los alumnos deben relacionarse con distintos tipos de textos y estructuras porque "nos hace estar alerta, nos hace esperar unos contenidos y no otros, nos permite actualizar ciertas estrategias y nos prepara para una lectura más ágil y productiva y para una mejor comprensión". Así las cosas, el manejo de una amplia tipología textual en las

aulas de clase, le permite al estudiante adquirir estrategias diferentes de acuerdo con el texto que se está leyendo y estar mejor preparado para comprenderlo. Más allá de señalar qué es una narración, se trata de entender cuáles son sus características y encontrar las pistas que conduzcan a interpretar de la mejor manera lo que el autor quiso decir.

De acuerdo con sus intereses, algunos autores han establecido diferentes clasificaciones frente a la tipología textual. Para el asunto que le compete a este trabajo, se tienen en cuenta los tipos de textos que propone el MEN (1998) a través de *Los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*, dado que es una tipología sencilla de acuerdo con un criterio de intencionalidad y responde a las necesidades escolares que se suelen presentar en los contextos educativos. Así, se trabajan los tipos y modalidades textuales que se presentan en la tabla 1:

TIPO	MODALIDAD
Informativos	Noticia Nota de enciclopedia Artículo periodístico Afiche Circular Carta
Narrativos	Cuento Novela Mito Fábula Obra de teatro Historieta Relato cotidiano
Argumentativos	Ensayo Artículo de opinión Reseña Editorial de un periódico o revista
Explicativos	Reseña Receta Reglas de juego

Tabla 1. Tipología textual.

Cada una de las modalidades se constituye en un ejemplo, ya que puede variar de tipo según la intención, se reconoce la importancia de generar estrategias de comprensión textual en los estudiantes, mediante la utilización en el aula de diferentes tipos de textos escritos. Se propone, entonces, la utilización de variedad de textos, ya que en la práctica, tanto académica como cotidiana, el niño se debe enfrentar a textos de diferente índole y se convierte en una necesidad primordial la comprensión de los mismos.

El texto narrativo: de acuerdo con Solé (1992, p.73), este tipo de texto "[...] presupone un desarrollo cronológico que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado". Su función principal es relatar unos sucesos, reales o ficticios, que llevan a cabo unos personajes en una secuencia temporal determinada. Su estructura más simple es una forma lineal que se puede establecer en: hechos iniciales - trama o nudo - desenlace; sin embargo, actualmente, se suele utilizar otro tipo de estructuras, por ejemplo el texto narrativo noticioso puede tener un orden inverso, donde se cuentan los hechos más importantes al inicio, se continúa con los sucesos secundarios y se finaliza con los detalles de menor interés.

El texto argumentativo: utiliza un esquema textual expositivo, ya que se toma como base la exposición de una información; sin embargo, va mucho más allá teniendo en cuenta que su objetivo principal es "formular razones para sustentar la verdad o plantear una opinión, a fin de convencer al lector para que acepte nuestro punto de vista y se adhiera a él" (Niño, 2003, p. 228). La característica principal de este tipo de texto es el uso de argumentos para convencer al lector, no se trata de exponer opiniones personales sino de utilizar razones bien sustentadas que demuestren la importancia o veracidad que tiene la información que se transmite.

El texto informativo: su función principal es dar a conocer unos hechos, pues en este tipo de textos "predomina la función comunicativa o representativa del lenguaje, paralela al referente: se pretende la transmisión de información" (Mendoza, 2003, p. 487). Por lo tanto, no se emiten juicios u opiniones de carácter personal, sino que se limita a informar, en algunos casos, a través del uso de la

descripción o de la narración, por lo cual se pueden difuminar los límites entre estas tipologías textuales y se le exige al lector reconocer de forma clara la intención principal de cada uno de los textos que lee.

Texto explicativo: su función principal es la de explicar un hecho, un fenómeno o un procedimiento. Dentro de este tipo se incluyen también los textos instructivos que pretenden inducir a la acción, mediante indicaciones, sugerencias, consejos o procedimientos. Es un tipo de texto muy usual en el contexto educativo, pues se utiliza para dar las indicaciones necesarias en la realización de un proceso o ejecución de una acción o para explicar un tema de índole académico o formativo.

2.6 Estrategias cognitivas para la comprensión de lectura

Todo lector utiliza estrategias para acercarse a la comprensión, aunque estas estrategias no sean conscientes al momento de leer. De acuerdo con Vall (1990), citado por Solé (1992), una estrategia se utiliza para "regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos" (p. 59). Sin embargo, el uso de una estrategia no garantiza el éxito de la acción, ya que las estrategias son acercamientos inteligentes a la ruta más adecuada frente a la realización de una tarea, que proveen una mayor probabilidad de eficacia en el proceso, pero que no son infalibles.

La enseñanza de estrategias para la comprensión de lectura en la escuela permite que los estudiantes empleen acciones y procedimientos que les faciliten la comprensión, atendiendo a sus propias características y procesos cognitivos, y a la tipología textual que se trabaje. El desarrollo en el aula de estas estrategias permite que el estudiante lleve a cabo un tipo de procedimientos de orden elevado, por cuanto se hace consciente de la consecución de una meta; por lo tanto, su enseñanza permite "hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye" (Solé, 1992, p. 61). Es así como

la práctica de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas le brindan al estudiante las herramientas necesarias para enfrentarse a la comprensión de textos cada vez más exigentes.

Siguiendo a Solé (1992) las estrategias cognitivas que deben fomentarse en el contexto educativo son las siguientes:

1. Tener presente los propósitos de la lectura; es decir, las razones por las cuales se realiza la lectura, saber qué se lee, por qué se lee y para qué se lee.
2. Activar sus conocimientos previos necesarios frente al contenido de la lectura, esto permite estar alerta frente a la nueva información.
3. Identificar la información fundamental y descartar la información menos importante, para establecer la idea principal y poder realizar resúmenes acertados.
4. Comparar la compatibilidad de los conceptos previos con el contenido o la información nueva que brinda el texto.
5. Autorregular la comprensión, el estudiante debe ser capaz de hacer un seguimiento constante sobre su propio proceso.
6. Hacer inferencias de todo tipo: interpretación, hipótesis, predicciones y conclusiones, para comprobarlas o desecharlas más adelante.

El trabajo mediante estrategias de comprensión lectora, debe extenderse durante todo el proceso lector, que, como ya se ha señalado, no se refiere al acto mecánico de decodificar, sino a un acercamiento activo entre el lector y el texto, con todas las implicaciones que esto tiene. Por esta razón, Solé (1992) y Mendoza (2003) coinciden en afirmar que es necesario implementar estrategias antes, durante y después de la lectura.

Las estrategias antes de la lectura sirven para motivar al estudiante y activar los conceptos previos, de tal forma que se cree un contexto cognitivo adecuado para la comprensión. Se aconseja que los maestros antes de leer dialoguen con sus estudiantes y establezcan predicciones sobre la lectura,

exploren las ideas previas que tienen, sean explícitos sobre los objetivos que se persiguen con la lectura, realicen preguntas y permitan que los estudiantes también pregunten. Estas acciones favorecen la comprensión lectora por cuanto generan interés y disposición en el lector.

Las estrategias durante la lectura tienen como finalidad la autorregulación de la comprensión, es decir, el lector puede hacer inferencias y predicciones para luego comprobarlas o rechazarlas, mediante la implementación de acciones como subrayar, identificar términos e ideas importantes, usar sinónimos, establecer comparaciones, proponer ejemplos o regresar sobre la lectura cuando se identifican lagunas o errores en la comprensión.

Las estrategias después de la lectura se utilizan, no sólo para verificar la comprensión de la información, sino para contribuir al desarrollo del proceso lector, al orientar al estudiante en el seguimiento y valoración de los niveles de lectura que ha alcanzado. Se tienen en cuenta actividades como el diálogo mediante la pregunta abierta, el parafraseo, identificar el tema e idea principal, elaborar resúmenes, trabajar con el vocabulario nuevo, señalar personajes, lugares, acciones, o argumentos, relacionar el texto con otros ya conocidos o realizar esquemas de organización textual.

El uso pedagógico de estas estrategias de manera cotidiana en la escuela, le permite al estudiante adquirir destrezas y habilidades que contribuyen al éxito de los procesos de comprensión lectora.

2.7 Dificultades en el proceso de comprensión lectora

La interpretación que hace el lector de un texto se ve afectada por múltiples dificultades que le impiden comprender lo que el autor quiere expresar. Al considerar el modelo interactivo de la comprensión lectora, Arias (2003) señala que los factores que afectan el proceso pueden estar relacionados con el lector o con el material que se lee.

En cuanto al lector, como sujeto activo de la comprensión lectora, pueden identificarse los siguientes factores que afectan la comprensión:

1. El conocimiento previo que el lector tiene acerca de lo que lee. No solo referido a los conocimientos escolares, sino a las diferentes experiencias, esquemas mentales, textos similares que ha leído y en general, el conocimiento lingüístico y pragmático que facilita o dificulta el proceso de comprensión.

2. El interés que despierta el texto en el lector. Se alcanza un mayor nivel de comprensión de lectura cuando el texto que se lee despierta la curiosidad y el entusiasmo del lector. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en el ámbito escolar, el docente debe generar estrategias de motivación frente a la lectura de textos de diferente tipo, para ampliar el marco de referencia textual de los estudiantes y facilitar su proceso de aprendizaje. Se parte de textos divertidos, pero poco a poco se van integrando textos de diferente índole.

3. El propósito que tiene el lector frente a la lectura que realiza. Es más eficiente el proceso de comprensión, cuando el estudiante identifica con claridad las razones por las cuales lee, teniendo en cuenta que estos propósitos pueden variar desde la diversión hasta el conocimiento. Lo importante en este punto es ser conscientes de que en la escuela se lee por muchas razones, que los niños leen para entretenerse, para informarse, para comunicarse con otros o para aprender.

4. La habilidad que tiene el lector para decodificar las palabras escritas de manera adecuada. Cuando no se cuenta con esta habilidad es muy difícil la construcción de significados. El niño centra su atención en decodificar correctamente las palabras y se aleja del proceso de comprensión, haciendo de la lectura una actividad aburrida que no genera ningún aprendizaje. Hay que aclarar que, en los primeros años de escolarización, las dificultades de la decodificación son normales, pero si persisten es necesario implementar estrategias para su reforzamiento, teniendo en cuenta que sólo se aprende a leer leyendo.

5. El empleo de procesos metacognitivos es otro factor que incide en la comprensión, cuando un estudiante es consciente, reconoce y controla las estrategias que utiliza en la comprensión textual, es más probable que tenga éxito en el proceso.

Por otra parte, existen algunos factores relacionados con el texto o el material que se lee y que pueden ocasionar dificultades en su comprensión. Estos factores pueden ser:

1. El número de palabras no familiares o vocabulario desconocido que tenga el texto. Así, por ejemplo, un estudiante de primaria puede leer (decodificar) un texto de educación superior pero no llegará a su comprensión. Es importante, entonces, escoger adecuadamente el texto según el nivel escolar, que el niño lo pueda comprender pero que a su vez le ayude a ampliar su léxico.

2. La longitud de las frases, ya que entre más largas y complejas sean, será más difícil llegar a comprenderlas. Allí vuelve a aparecer la habilidad del maestro para escoger los textos de acuerdo con la edad y con el grado de escolaridad del estudiante: se debe partir de textos con frases sencillas hasta llegar a textos con frases más complejas.

3. El conocimiento sintáctico que posee el estudiante. En algunos casos, los niños tienen tendencia a leer palabra por palabra y se les dificulta la comprensión del enunciado. Para comprender el significado de una oración, es necesario comprender la estructura de la frase y el significado individual de cada palabra, a fin de poder enlazarlas y establecer el significado global.

4. La integración del texto, es decir, la asociación de la información que el texto presenta sobre una persona, objeto o situación. Las dificultades se presentan cuando el estudiante no es capaz de reconocer las relaciones anafóricas que utiliza el texto.

Estas dificultades de comprensión de lectura relacionadas con el texto son debilidades que los docentes identifican en la mayor parte de sus estudiantes y la relacionan con los bajos desempeños obtenidos en las diferentes pruebas externas en las que participa la institución, teniendo en cuenta que la mayoría de las preguntas utilizan un texto base. Por esta razón, esta propuesta de investigación busca generar una intervención pedagógica, que mejore el proceso de comprensión textual.

2.8 Modelos de evaluación lectora

De acuerdo con Montanero (2004, p. 415), uno de los retos a los que se enfrentan los docentes en los últimos años de escolaridad de sus estudiantes es el de mejorar la comprensión lectora. Para ello, los profesores utilizan algunas herramientas que les facilitan conocer el estado actual de la comprensión de lectura de sus estudiantes y les permiten implementar procesos de mejoramiento e intervención que sean realmente eficaces; así, es necesario conocer los diferentes instrumentos que cumplen el objetivo de evaluar su validez.

Las técnicas de evaluación más utilizadas se basan en la observación y el análisis de preguntas, talleres y guías, a partir de los cuales se pretende establecer qué tanto comprende el niño los textos que lee. La evaluación debe garantizar la objetividad de las pruebas que se apliquen, pues no es válida la evaluación subjetiva que en épocas antiguas hacía el maestro.

Según Condemarin (s.f, p.2) “muy a menudo los maestros no poseen tests para evaluar la comprensión de sus alumnos por lo que requieren elaborar ellos mismos sus medios”. La autora señala algunas modalidades para dicha evaluación informal, entre ellos, se encuentran: inventarios de lectura informal, análisis de los “miscues” (respuestas inesperadas a lo impreso) y procedimientos de completación (cloze). El primero de ellos hace referencia a una selección graduada de textos de acuerdo con la edad del estudiante con los cuales se evalúa la capacidad del estudiante para el reconocimiento y comprensión de las palabras, el número de palabras que debe comprender varía de acuerdo con la edad; el segundo método evalúa las destrezas lingüísticas del niño a la hora de leer y la cantidad de “errores” que presenta; el último de los métodos propuestos consiste en suprimir una palabra del párrafo, cada cinco a once palabras, siempre que no sean nombres propios y siempre que queden intactas la primera y la última oración, esto con el fin de evaluar la capacidad que tiene el niño para armar las oraciones con sentido.

Actualmente, en el sistema educativo colombiano se aplican pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes; de ellas, la más conocida es la prueba Saber que se aplica a los estudiantes de tercero, quinto, noveno y undécimo. Entre las competencias que evalúan en la básica primaria se encuentra la comunicativa lectora, que pretende dar cuenta de los niveles de comprensión textual que alcanzan los estudiantes en los diferentes niveles, esta prueba es de opción múltiple con única respuesta y permite establecer la información del texto que ha sido asimilada por el estudiante.

Otra prueba que se aplica a los estudiantes de primaria es la Prueba Diagnóstica del Programa Todos a Aprender, la cual evalúa estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, incluye preguntas específicas del factor de producción textual y ofrece resultados individuales de acuerdo con las competencias evaluadas.

Con el fin de establecer un diagnóstico formal para sustentar el proceso investigativo, se realizó una adaptación de esta prueba, la cual constó de 26 preguntas para los grados 4° y 5°, que evidenció las dificultades en comprensión textual que presentan los estudiantes.

2.9 La unidad didáctica

En educación se requiere realizar una planeación para determinar los objetivos y los alcances de un área para un tiempo determinado, ya sea para un año, un semestre, un mes o una semana. De esta manera pueden surgir diferentes tipos de planeación, una de ellas la constituyen los planes de área que se construyen con el aporte de un colectivo docente y que corresponden a la secuenciación y relación que debe existir entre los diferentes grados y niveles de la educación. Sin embargo, es necesario que el docente realice un tipo de programación más específica e individual, que le permita dar cuenta de cómo se hace realidad el plan de área en cada una de las aulas.

Las formas de presentar un tipo de planeación específica son muy variadas, podemos encontrar talleres, lecciones, unidades de trabajo, unidades didácticas,

centros de interés, entre otras; en todo caso, lo que se pretende es organizar los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, de tal forma que sea posible realizar el seguimiento constante de los avances en el aprendizaje del estudiante y construir una estructura de acuerdo con las necesidades de los grupos de trabajo y las características que cada uno de ellos posee.

La metodología de programación que se utiliza en esta investigación es la de la unidad didáctica, pues permite trabajar en un periodo de tiempo determinado cada una de las tipologías textuales en las que se identifique una mayor dificultad. Según Mendoza (2003), “ se entiende por unidad didáctica una unidad de programación (planificación) y actuación docente configurada por un conjunto de actividades, diseñadas a partir de unos contenidos determinados, que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos”(p.165). La unidad didáctica permite al docente organizar su trabajo, de tal manera que sus acciones se interrelacionen para alcanzar los objetivos previstos con anterioridad.

Al consultar los elementos que deben estar presentes en la unidad didáctica, se observa que no hay un esquema fijo para su diseño, ya que esta puede atender a los objetivos del área, a las características del contexto en el que se desarrolla o a las políticas institucionales, entre otros. Sin embargo, una unidad didáctica debe responder a los interrogantes que orientan la construcción curricular: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? y ¿Cómo evaluar? Para dar respuesta a estos interrogantes se utilizó un esquema cuyos elementos básicos fueron: objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempo, criterios e instrumentos de evaluación. Cabe aclarar que estos elementos son solo una propuesta para la estructuración de la unidad, la cual puede modificarse de acuerdo con las necesidades del trabajo de campo (Ver anexo1).

Finalmente, se puede resaltar que al abordar el proceso de comprensión lectora en básica primaria se requiere conocimiento acerca de su conceptualización, las fases y estrategias con las que se estructura el proceso

lector, así como los procesos psicológicos que intervienen en el mismo. A la vez, es importante tener claridad sobre las tipologías textuales que se utilizan en el aula, como herramienta fundamental en la construcción de unidades didácticas que fortalezcan la comprensión lectora. En esta investigación se utilizan cada uno de estos fundamentos teóricos, de tal forma que acompañen la puesta en marcha de la propuesta de intervención pedagógica en el aula.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolló en la línea de Lenguaje y Pedagogía, propuesta por la Maestría en Lingüística de la UPTC, pues buscó analizar algunos de los procesos relacionados con el lenguaje y su enseñanza, en particular con las dificultades de comprensión de lectura que se presentan en el interior de las aulas de clase y que tienen una influencia negativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria.

Se utilizó una metodología de investigación cualitativa, propia del ámbito educativo, ya que a través de esta se "trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra" (Bautista, 2011, p.16). Los hallazgos que se obtienen al estudiar la muestra dan cuenta de lo que se encuentra en la población, en este caso las dificultades en comprensión textual que se encontraron en la muestra y sus alternativas de solución. Los resultados son aplicables a toda la Institución y a otros contextos educativos similares.

Asimismo, se utilizó el tipo de investigación-acción-participativa (IAP), pues las investigadoras asumieron un rol como agentes de cambio frente a una situación sentida como necesidad y a la vez se vinculó el colectivo docente en la construcción de propuestas de intervención pedagógica tendientes a evaluar y replantear su propia práctica educativa. En palabras de Bautista (2011, p.97), "la importancia de la IAP radica en que la misma comunidad, a través del descubrimiento de un problema con sus causas y consecuencias, comienza un proceso de concientización que no siempre estaba presente en la población afectada". Teniendo en cuenta que el motor de esta investigación fue la reflexión docente, se promovió la toma de conciencia y generación de soluciones didácticas frente a las dificultades de comprensión lectora, al comprometer a los docentes como agentes activos del proceso.

3.2 Población

El desarrollo de esta investigación vinculó a 22 docentes de la Institución Educativa, que se desempeñan en la básica primaria, ocho de ellos no orientan clase en los grados 4° y 5°, pero participaron porque todos han tenido y tendrán experiencias con estos cursos, debido a los cambios en la asignación académica propios de cada año lectivo.

Los estudiantes beneficiados con esta investigación se ubican en una sede urbana y 10 sedes rurales, en total suman 69 estudiantes de grado cuarto y 77 de grado quinto, para un total de 146 estudiantes. Sus edades se encuentran entre 9 y 11 años, la mayor parte de ellos vive en la zona rural del municipio de Machetá. Se trabajó de forma directa con los docentes quienes hicieron la aplicación con los estudiantes de estos grados, para realizar el diagnóstico, la intervención pedagógica y la evaluación de los resultados, con el acompañamiento continuo de las investigadoras.

3.3 Muestra

Para realizar el seguimiento directo durante la etapas de diagnóstico, intervención y evaluación, por parte de las investigadoras, se realizó un muestreo de tipo intencional en el cual se incluyó un grupo de grado 4° y un grupo de grado 5° de la sede urbana y los grados cuarto y quinto de tres sedes rurales, que en total suman 69 estudiantes, 44 de la sede urbana y 25 de las sedes rurales.

3.4 Instrumentos para la recolección de la información

Para recoger la información necesaria y de acuerdo con los objetivos de investigación, en cada una de las etapas se utilizaron los siguientes instrumentos:

Prueba de comprensión de lectura: es una adaptación de la Prueba Diagnóstica 2012, que utiliza el Programa Todos A Aprender del Ministerio de Educación Nacional, que originalmente evalúa producción textual, comprensión textual, literatura, medios de comunicación y ética de la comunicación; es decir, los factores de organización propuestos en los estándares de Lengua Castellana.

De ella se tomaron las preguntas referentes a comprensión y literatura de los grados 4° y 5°, pues son las que dan cuenta del nivel de comprensión que alcanza un estudiante, a través de diferentes tipos de textos.

Esta prueba se empleó tanto en la fase de diagnóstico como en la de evaluación. En cada una de ellas se utilizaron 26 preguntas de selección múltiple, que permitieron establecer los avances y dificultades que presentan los estudiantes. Con base en esta información, se elaboraron las unidades didácticas, mediante el trabajo colaborativo entre investigadoras y docentes de aula. Cada prueba constó de preguntas diferentes, pero con tres criterios fundamentales para su comparación: tipología textual, nivel de comprensión textual y tareas específicas de comprensión. (Ver anexo 2 y 3)

Encuesta: se aplicó a estudiantes de 4° y 5° durante la fase de diagnóstico. El objetivo era identificar algunos factores de motivación y del contexto que podían incidir en el proceso de comprensión de lectura. Se consideró importante conocer el punto de vista de los estudiantes en relación con las dinámicas de aula y otras circunstancias que rodean el ejercicio pedagógico de la lectura. (Ver anexo 4)

Entrevista individual estructurada: se aplicó a los docentes que orientan clase en cuarto y quinto, mediante el uso de un listado de preguntas para acceder a una información específica relacionada con los objetivos de la investigación. Esta técnica permitió que en cada entrevista se abarcaran los mismos aspectos y se pudieran comparar posteriormente. De acuerdo con Bautista (2011, p.171), este tipo de entrevista "se lleva a cabo siguiendo un esquema establecido, con preguntas concretas y definidas con exactitud". La información que se recogió tiene que ver con la percepción que tiene el docente sobre la metodología que emplea, las causas de las dificultades en comprensión de lectura y su disposición frente a la generación de estrategias colectivas, para superar dichas dificultades (Ver anexo 5).

Observación participante: esta técnica se utilizó en dos dimensiones, la primera es aquella en la cual las investigadoras observaron el desarrollo de las

estrategias pedagógicas en el aula y la respuesta de los docentes y los estudiantes frente a ellas; la segunda es la observación que hizo el docente de su propia práctica, al implementar cada una de las acciones propuestas. La ventaja de este tipo de observación es que "es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad" (Bautista, 2001, p. 164), ya que el investigador participa de la experiencia y puede observar la interacción de los diferentes actores y su incidencia en los resultados de la intervención que hace el docente en el aula, así como sus posibles dificultades.

Entrevista grupal: para analizar los resultados, avances y dificultades que se dan en el proceso de intervención pedagógica, se implementó una entrevista grupal con los docentes que implementaron la propuesta, con el fin de conocer la percepción que ellos tienen acerca de los resultados obtenidos. De acuerdo con Juni y Urbano (2005, p.244) "esta consiste en reunir de 5 a 15 personas a fin de llevar a cabo una discusión en grupo. El entrevistador (al que a menudo se designa como moderador) guía la charla basándose en un conjunto de preguntas o temas escritos". Se utilizó esta técnica con el fin de conocer la percepción de los docentes sobre los resultados que se obtuvieron luego del desarrollo de la propuesta pedagógica, para determinar cuáles cambios se identifican, teniendo como punto de referencia la fase de diagnóstico, a través de preguntas orientadoras se buscó una reflexión sobre el proceso de implementación de las unidades didácticas, para valorar los avances que se alcanzaron, así como las dificultades que se presentaron.

3.5 Técnicas de análisis de la información

Una vez recogida la información se procedió a su análisis e interpretación. En la fase de diagnóstico se triangulaban los resultados obtenidos a través de la prueba de comprensión, las encuestas y las entrevistas y se analizaron bajo métodos cualitativos y cuantitativos, con el fin de reconocer generalidades y establecer categorías de análisis.

En la prueba de comprensión de lectura se aplicaron las 26 preguntas, cada una de ellas con una tarea de comprensión específica para ser evaluada. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico utilizando Excel, para determinar la cantidad de niños que no respondieron de la forma esperada y cómo se comportaron frente al reconocimiento de los tipos de texto, qué niveles de comprensión alcanzaron y cuáles fueron las tareas que representaron mayor dificultad. La cuantificación de esta información permitió conocer de manera general y particular los resultados de los estudiantes de la institución para su posterior análisis cualitativo, lo que se tuvo en cuenta para la construcción de la unidad didáctica.

El análisis estadístico se utilizó en la prueba y en la tabulación de las encuestas, sin olvidar que este procedimiento es una herramienta de ayuda en el proceso de análisis de los datos cualitativos, nunca el instrumento de análisis. El instrumento como tal siempre es el investigador social que, con la ayuda de un diseño eficiente de la investigación, puede lograr rendimientos óptimos con la utilización adecuada de este tipo de software. Como indican Huber, Fernández, Lorenzo y Herrera (2001), citados por Rodríguez, C., O. Lorenzo, I. Herrera (2005, p.134) “Los programas de análisis de datos cualitativos únicamente sirven para lograr sistematizar y controlar el proceso de análisis de datos, por lo que corresponde al investigador asignar los significados oportunos”; dicho proceso se esquematiza en la figura 1. De igual forma, se tienen en cuenta qué tipos y modalidades textuales son más complejos para los estudiantes y de esta manera incluir su trabajo en la realización de las unidades didácticas.

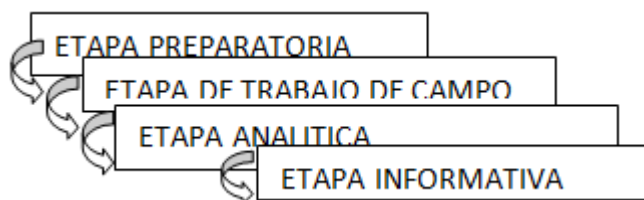


Figura 1. Proceso de análisis de datos cualitativos. Adaptación de Rodríguez y col (2005)

Dentro del proceso de investigación se recolectó la información a través de las pruebas de comprensión de lectura, entrevistas, encuestas, observación y grupos de discusión con los participantes. Estas técnicas de recolección permitieron obtener la información necesaria acerca de los problemas de la comprensión de lectura de los estudiantes de grado 4° y 5° de la I.E Juan José Neira. Para el análisis de esta información se utilizaron las siguientes técnicas:

1. Matriz de categorización: “Las matrices son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas, así en las celdas de las matrices el investigador documenta la vinculación de las categorías, del cómo y del porqué se vinculan o, al contrario, por qué no se asocian” (Hernández, Fernández y Babbista; 2004. p. 640).

Esta matriz permitió categorizar la información para determinar la relación existente entre los diferentes factores que se estudian. Adicionalmente hizo posible la formulación de algunas causas y soluciones de las problemáticas de comprensión lectora halladas. De esta manera, se establecieron cinco grandes categorías de acuerdo con los hallazgos que se realizaron: a) Comprensión de lectura, referida al concepto que tienen los docentes de ella; b) Factores intrínsecos a los estudiantes que dificultan la comprensión, desde la perspectiva del docente y estudiante; c) Factores extrínsecos a los estudiantes que dificultan la comprensión, desde la perspectiva del docente y del estudiante; d) Factores pedagógicos, relacionados con la didáctica utilizada por el docente; y e) Uso de herramientas didácticas, antes, durante y después de la puesta en marcha de la propuesta pedagógica. Estas categorías se esquematizan en la figura 2 y se desarrollan en el análisis de resultados de este documento.

Una vez recolectada la información pertinente a la directriz de la investigación, se pudieron establecer estrategias generales para diseñar las unidades didácticas que fortalecieran el aprendizaje y mejoraran la comprensión lectora de los estudiantes. Para hacer el análisis de esta la información se utilizó la matriz de categorización 2 (Figura 3), que compara los resultados de las once categorías

establecidas, tanto en la fase de diagnóstico como en la fase de evaluación, luego de la intervención docente. Esta matriz se desarrolla en el análisis de resultados.

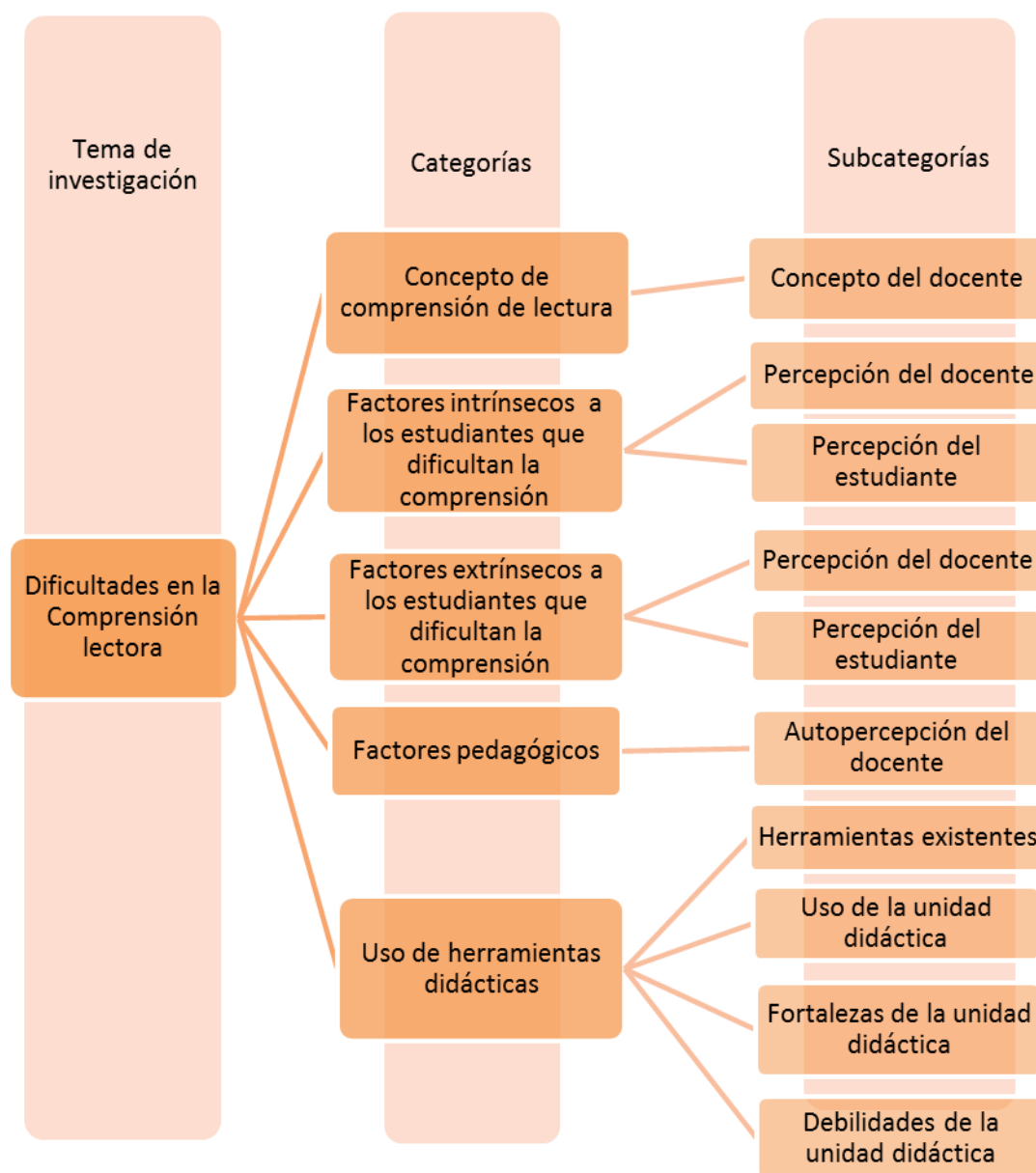


Figura 2. Matriz de categorización 1

Categorías	Subcategorías	
	Fase diagnóstico	Fase evaluación
	Hallazgos de las investigadoras a partir del diagnóstico realizado a los estudiantes	Hallazgos de las investigadoras Evaluación luego de la intervención docente
1. Reconocimiento de la intención comunicativa según tipología textual y contexto.		
2. Proposición de hipótesis predictivas a partir de segmentos textuales.		
3. Diferenciación de textos literarios a partir de sus características		
4. Descripción de la intención comunicativa en los textos		
5. Descripción de personajes, acciones y espacios de los textos literarios		
6. Identificación y comparación de diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas.		
7. Identificación de estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)		
8. Construcción de hipótesis de sentido sobre el inicio o final de textos literarios		
9. Inferencias de información y construcción de conclusiones que no están explícitas en el texto.		
10. Diferenciación de cuentos, poemas, obras de teatro y fábulas.		
11. Selección y búsqueda de información, en diferentes fuentes para la interpretación y producción textual.		

Figura 3. Matriz de categorización 2

Una vez analizada la información en las categorías y organizada en las matrices se construyeron las hipótesis de solución frente a la problemática presente en la institución educativa vinculada.

2. Análisis cualitativo de las categorías:

Luego de construir las matrices de categorización, se procedió al análisis cualitativo de la información, que busca: interpretar el significado de las unidades encontradas en las categorías, describir la relación existente entre las categorías y

las posibilidades de intervención frente a los problemas de comprensión de lectura. Para ello se desarrolló un proceso similar al que se plasma en la figura 4, que vincula la recolección de datos obtenidos a partir de la información que brindaron los docentes y estudiantes de la Institución Educativa Departamental Juan José Neira, estos datos se organizaron en anotaciones y apuntes, que se fortalecieron a partir de las entrevistas, orales y escritas, las reflexiones y aportes de los participantes en la investigación. Una vez se realizó este proceso, se procedió a clasificar e interpretar estos datos, organizándolos en las matrices de categorización.

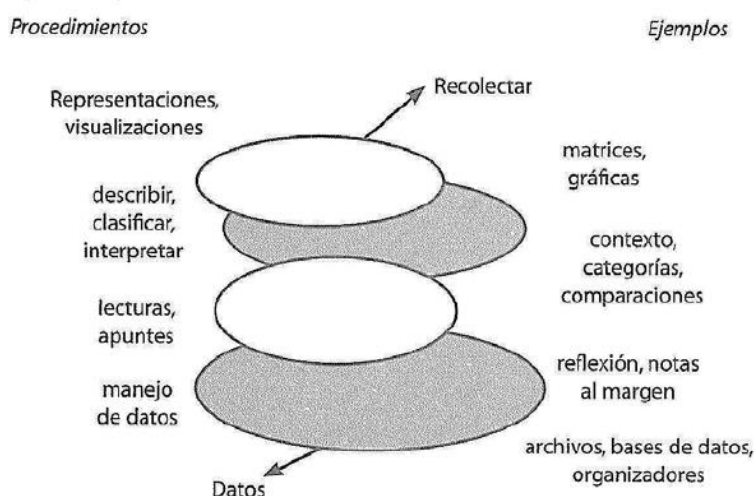


Figura 4. Espiral de análisis de datos cualitativos. Adaptación de Hernández y col. (2005)

3. Análisis de datos de las fases de diagnóstico, intervención y evaluación

Para categorizar y analizar los datos de las fases de diagnóstico, intervención y evaluación se llevó a cabo el procedimiento propuesto por Hernández y colaboradores (2005), esquematizado en la figura 5. En primer lugar se realizó una reducción de los datos obtenidos de los docentes y estudiantes, lo que permitió reconocer la visión de la problemática y las manifestaciones de esta. Seguidamente, se dio paso a la disposición y transformación de los datos, que permitieron generar una propuesta de intervención basada en la evidencia. Finalmente se llega al proceso de obtención y verificación de las conclusiones a partir del antes y el después de la acciones de intervención pedagógica.

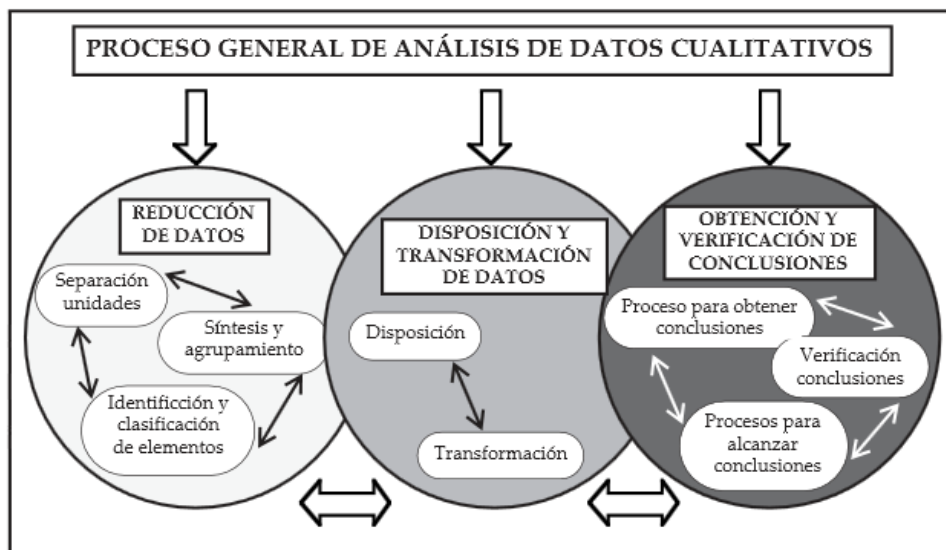


Figura 5. *Proceso general de análisis de datos cualitativos. Adaptación de Hernández y col (2005).*

En esta fase es importante tener en cuenta los siguientes criterios propuestos por Rodríguez y col (2005): a) El valor de credibilidad, en donde se garantiza que los datos son confiables sin ajustarlos a lo que se consideraría más favorable para la investigación. Este valor de credibilidad se logra mediante la aplicación de encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores como participantes activos en la investigación, cuyas consignas están especificadas en medios magnéticos a cuenta de verificar y corroborar la información sin sesgos. b) La aplicabilidad de los resultados en otros contextos que cuenten con condiciones similares. Los resultados encontrados en el contexto específico de la Institución Educativa Juan José Neira pueden tener aplicabilidad en cualquier contexto educativo de básica primaria, aunque deben ajustarse a las necesidades y condiciones de las instituciones que consideren importante la aplicación de las técnicas aquí utilizadas. c) La consistencia que garantice la aplicación y réplica de estudios. Este criterio se evalúa mediante la práctica de los ejercicios, y el buen uso de los mismos, los cuales están descritos en el procedimiento que se siguió en esta investigación y en la propuesta para docentes a través de una cartilla orientadora. d) La confirmabilidad, pretendiendo que no se sesgue la información.

La verificación la podrán establecer otros investigadores y los mismos docentes en su contexto, cuyo interés esté enmarcado en los objetivos de esta investigación.

Finalmente, y una vez tenidos en cuenta estos criterios y técnicas para analizar los datos, el proceso de verificación de resultados como etapa final tuvo en cuenta la evaluación realizada por la institución educativa frente al programa.

3.6 Fases de la investigación

La investigación se desarrolló de acuerdo con las siguientes fases:

Diagnóstico: en esta etapa se visitaron las sedes de la Institución Educativa, se observó el desempeño de los estudiantes y se conocieron las opiniones de los docentes frente a los procesos de comprensión. Más adelante se realizó un diagnóstico formal a través de la prueba de comprensión textual adaptada para este fin, el cual buscó establecer de manera específica las dificultades que presentan los estudiantes. A la par de estas actividades se aplicó una entrevista a los docentes y una encuesta a los estudiantes, con el fin de ampliar la información y establecer posibles causas del nivel de comprensión textual que tienen los niños.

Diseño e implementación de la propuesta: esta fase se desarrolló mediante el trabajo colaborativo de investigadoras y docentes, ya que se construyeron unidades didácticas con las diferentes tipologías textuales, en procura de utilizar estrategias que fortalezcan el trabajo que se desarrolla en el aula de clase. Una vez construida la unidad se implementó en el tiempo previsto y se evaluó la pertinencia de las estrategias frente a los objetivos propuestos. Se promovió el uso de una variedad de modalidades textuales que den cuenta de los diferentes contextos comunicativos en los cuales se usa el texto.

Evaluación de la propuesta: al finalizar el desarrollo de cada una de las unidades didácticas, se reunieron los docentes para compartir las experiencias e identificar las fortalezas y dificultades que se presentaron durante su aplicación, con el fin de tenerlas en cuenta en el momento de formular las demás unidades. De igual forma, se aplicó otra prueba de comprensión a los estudiantes para ser

comparada con los resultados del diagnóstico y determinar los posibles cambios. Con estos resultados, se llevó a cabo un conversatorio de investigadoras y docentes para determinar su percepción del proceso.

Redacción del informe: con toda la información que se recogió a través de las técnicas previstas, las investigadoras procedieron a analizarla y categorizarla, para establecer conclusiones del proceso investigativo y redactar el informe final.

4. RESULTADOS

4.1 Encuesta a estudiantes

En la fase de diagnóstico se implementó una encuesta con los estudiantes, para ampliar la información sobre otros factores que puedan incidir en sus dificultades en la comprensión textual. Se utilizaron 5 preguntas cuyos resultados se presentan en la tabla 2.

Pregunta	Respuesta obtenida										
1. Realizas lecturas porque... Lo estudiantes identifican la necesidad de la lectura en el ámbito académico y en su vida cotidiana, no expresan aún que realicen lectura por su gusto.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ES NECESARIO</td> <td>62</td> </tr> <tr> <td>TE GUSTA</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>TE OBLIGAN</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	ES NECESARIO	62	TE GUSTA	18	TE OBLIGAN	5		
Respuesta	Porcentaje										
ES NECESARIO	62										
TE GUSTA	18										
TE OBLIGAN	5										
2. Las dificultades que se presentan cuando lees son porque... Los estudiantes reconocen en ellos mismos la dificultad frente al proceso lector: lo relacionan con dificultades propias de la decodificación. Ellos no identifican dificultades relacionadas con el docente o con los temas de las lecturas.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Dificultad</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>confusión letras</td> <td>48</td> </tr> <tr> <td>difícil</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>poco interesante</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>poca atención</td> <td>9</td> </tr> </tbody> </table>	Dificultad	Porcentaje	confusión letras	48	difícil	4	poco interesante	6	poca atención	9
Dificultad	Porcentaje										
confusión letras	48										
difícil	4										
poco interesante	6										
poca atención	9										

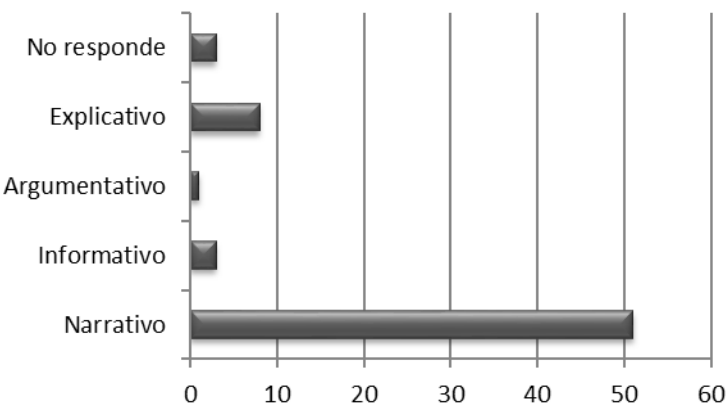
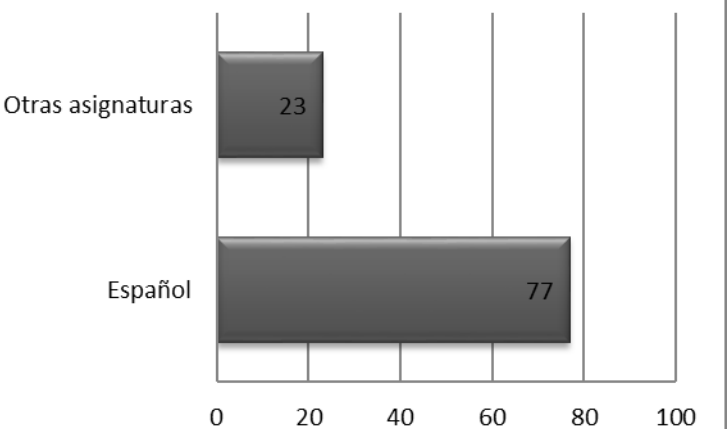
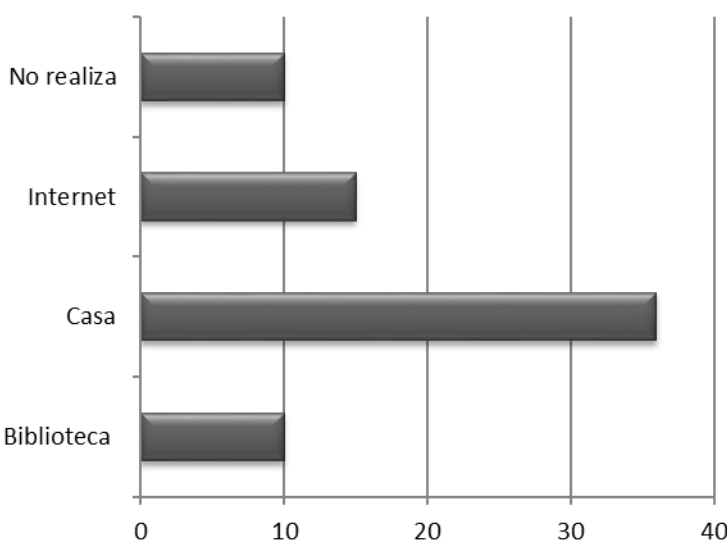
<p>3. Las lecturas que más te llaman la atención son...</p> <p>En su gran mayoría los niños se inclinan por los textos narrativos, siendo tal vez, los que se comprenden con mayor facilidad o los que hasta ahora se trabajan con mayor intensidad en clase.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de texto</th> <th>Respuestas (aproximadas)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No responde</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Explicativo</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Argumentativo</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Informativo</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Narrativo</td> <td>52</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de texto	Respuestas (aproximadas)	No responde	3	Explicativo	8	Argumentativo	2	Informativo	3	Narrativo	52
Tipo de texto	Respuestas (aproximadas)												
No responde	3												
Explicativo	8												
Argumentativo	2												
Informativo	3												
Narrativo	52												
<p>4. ¿En qué clases utilizas la lectura?</p> <p>Para los estudiantes es de fácil reconocimiento el uso de lectura en el área de español, solo un pequeño porcentaje la relaciona con otras áreas, no porque no se lleve a cabo, sino porque en las demás áreas es un medio y no un fin.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Área</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Otras asignaturas</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>Español</td> <td>77</td> </tr> </tbody> </table>	Área	Porcentaje	Otras asignaturas	23	Español	77						
Área	Porcentaje												
Otras asignaturas	23												
Español	77												
<p>5. Además de los textos recomendados en clase, realizas otro tipo de lecturas en...</p> <p>Se reconoce la importancia de la lectura en otros ámbitos como el hogar. Sin embargo, la realidad de la población indica que en casa los niños no cuentan con el ambiente, ni con los materiales necesarios para el trabajo de la lectura.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Lugar</th> <th>Respuestas (aproximadas)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No realiza</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Internet</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Casa</td> <td>36</td> </tr> <tr> <td>Biblioteca</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table>	Lugar	Respuestas (aproximadas)	No realiza	10	Internet	15	Casa	36	Biblioteca	10		
Lugar	Respuestas (aproximadas)												
No realiza	10												
Internet	15												
Casa	36												
Biblioteca	10												

Tabla 2. Resultados de la encuesta a estudiantes.

Los hallazgos de la encuesta realizada a los estudiantes, permiten concluir que los mismos niños son conscientes de que existen factores internos y externos a ellos que imposibilitan una adecuada comprensión de los textos que se manejan dentro y fuera de las aulas. Ejemplo de ello es que un alto porcentaje de estudiantes realiza lecturas porque las considera necesarias, pero no encuentra una motivación personal para llevar a cabo esta actividad y además se relaciona la lectura solo con la clase de español, donde al parecer se emplean textos predominantemente narrativos, lo que conduce a la carencia de estrategias de lecturas eficientes con otras tipologías textuales.

Asimismo, los estudiantes reconocen que existen dificultades de diferente tipo cuando tratan de comprender un texto y en su mayoría las relacionan principalmente con aspectos de una decodificación deficiente, tal vez porque consideran que aún no poseen un adecuado desarrollo de esta habilidad, así se encuentren en los grados finales del nivel de primaria. Solo un porcentaje mínimo puede señalar dificultades externas a ellos, relacionadas con el interés que generan las acciones pedagógicas de los docentes, lo cual se explica porque las estrategias de evaluación de lectura, han girado en torno a lo que demuestra haber aprendido el niño y no frente a la efectividad de la acción pedagógica del maestro.

4.2 Entrevista a los docentes

Al iniciar el proceso investigativo, se realizó una entrevista con cada uno de los docentes que orientan clase en los grados 4° y 5°. De las respuestas que se obtuvieron, se seleccionaron aquellas que se repiten y que dan cuenta de la opinión general del profesorado, para determinar generalidades y establecer criterios claros de comparación en relación con los datos obtenidos de otras fuentes. La información que arrojó la entrevista es la siguiente:

N°	Pregunta	Respuestas obtenidas
1	¿Cuál es el desempeño de sus estudiantes en la	Los estudiantes tienen un bajo desempeño en comprensión, caracterizado por: <ul style="list-style-type: none"> • La falta de concentración y atención.

	comprensión textual?	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenden, siempre que lean varias veces o que el maestro lea en voz alta. • No analizan, no asimilan lo que están leyendo. • Necesitan que el maestro repita o desglose la información para que la comprendan. • No extraen la información relevante de un texto científico.
2	¿Existen dificultades en sus estudiantes para el desarrollo de la comprensión textual? ¿Cuáles?	<p>Si presentan dificultades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La velocidad lenta y entonación con que leen. • Problemas de decodificación, cambian palabras y letras. • No relacionan ideas dentro del texto para sacar conclusiones. • Escaso vocabulario en relación con los temas específicos de lectura. • No pueden responder preguntas sobre el contenido de las lecturas. • Falta de motivación
3	¿Cuáles factores considera que inciden en las dificultades para el desarrollo de la comprensión textual?	<p>El contexto familiar y social, ya que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los padres trabajan y no tienen el tiempo para colaborar en el proceso académico de sus hijos. • Los padres poseen escasa o nula formación académica para ayudar a sus hijos. • Los niños no cuentan con material de lectura en la casa.
4	¿Qué dificultades metodológicas y de formación como docente tiene para promover procesos de lectura comprensiva?	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de material didáctico adecuado a la edad de los estudiantes. • Aulas con seis grados donde se hace más difícil todo el trabajo académico. • No existen espacios adecuados para la lectura que sean de agrado para los estudiantes.
5	¿Cuáles estrategias utiliza en su clase para fortalecer la competencia en comprensión de lectura de sus estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de cuentos, historietas y comics. • Trabajo de lectura de las guías y textos escolares que hay en la Institución. • Desarrollo de crucigramas, sopas de letras y juegos. • Ejercicio de comprensión oral • Realizar manualidades y trabajos artísticos.

6	¿Cuál tipo de texto presenta una mejor comprensión de sus estudiantes? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos y otros textos narrativos, pero que no sean muy extensos. • Los estudiantes prefieren los textos narrativos, debido a la facilidad y dinámica del texto. Estos aluden a personajes tomados de la ficción o de la realidad, quienes desarrollan acciones que le permiten al estudiante analizar las situaciones presentadas de manera más sencilla. Este tipo de textos puede aparecer ilustrado a través de imágenes. Tal es el caso de muchas fábulas y cuentos.
7	¿Con cuál tipo de texto tienen mayor dificultad en la comprensión sus estudiantes? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de gran extensión pues se cansan fácilmente. • Fragmentos de un texto más amplio ya que se desconoce el inicio y el final. • Textos de investigación y de ciencia, por la densidad de los mismos. • Lecturas que no posean imágenes, les parecen aburridas.
8	¿Qué estrategias pedagógicas considera que se podrían implementar para el desarrollo de la comprensión lectora?	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares especializados para la lectura dentro de la institución. • Espacios libres para los estudiantes para la realización de lecturas. • Leer de forma periódica y constante, todos los días y en todas las áreas. • Planeación de unidades de lectura de acuerdo con el nivel de los niños. • Ejercicios de comprensión con juegos y uso de la lúdica. • Contar con bancos de lectura donde se puede contar con textos diversos para los gustos y niveles de los niños de primaria. • Vincular la tecnología en estrategias de lectura.
9	¿Considera adecuado el uso de la unidad didáctica como estrategia para fortalecer la comprensión	<p>Sí es adecuada para nuestro contexto educativo, porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permiten una organización de las estrategias a desarrollar en el aula. • No se trata de dictar un tema, sino de desarrollar actividades organizadas orientadas a fortalecer la comprensión.

	lectora? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Le permiten al maestro tener preparadas las lecturas y las acciones pedagógicas que son coherentes con el objetivo de lectura.
10	Desde su rol como docente, ¿Considera importante colaborar en la construcción de unidades didácticas para el mejoramiento de la comprensión lectora? ¿Por qué?	<p>Si es importante, porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El maestro debe planear estrategias para superar las dificultades que tienen sus estudiantes. • El trabajo de la lectura en las diferentes áreas de conocimiento ayuda a una formación integral del estudiante, donde se practique la comprensión no solo en Lengua Castellana sino en otros contextos.

Tabla 3. Resultados entrevista a docentes

Cuando se pide a los docentes que describan el desempeño en comprensión de sus estudiantes, no se incluye ningún aspecto positivo, su respuesta solo señala las dificultades que se han detectado y ninguna oportunidad de mejoramiento. De la misma forma, la percepción del docente acerca de las dificultades de comprensión se relaciona con dos aspectos fundamentales, el primero la carencia de habilidades e interés por parte de los estudiantes y el segundo con la falta de apoyo por parte de la familia, no se manifiestan factores que se relacionen con la metodología o el contexto escolar de los niños.

Frente a los aspectos metodológicos propios de cada maestro, estos se relacionan con hechos externos tales como el material que se posee o el hecho de trabajar en un aula multigrado, pues se considera que las acciones pedagógicas que hasta el momento se han implementado apuntan a la promoción de la comprensión. No obstante, sí se reconoce que hay otras posibilidades que podrían ser efectivas para superar las dificultades que se presentan y se señala la importancia de una planeación que incluya variadas estrategias donde se trabaje desde todas las áreas o asignaturas que manejan el estudiante.

En cuanto al tipo de texto utilizado, el maestro identifica que los textos narrativos son aquellos con los que menos dificultad se presenta, pero no se demuestra que se manejen otros tipos de texto, incluso no se emplean términos para definir una tipología textual, ni se tienen en cuenta a la hora de definir las estrategias que es necesario fortalecer. Razón por la cual, el uso de variedad de tipos de textos es un aspecto fundamental a tener en cuenta en la elaboración de la propuesta pedagógica.

Al plantear el tema de la unidad didáctica como estrategia de planeación, se observan comentarios favorables por parte de los docentes, quienes reconocen la importancia del trabajo colaborativo de los educadores, al vincular las diferentes asignaturas en el trabajo integral que busque el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, no se identifican oportunidades de tiempo y espacio que comprometa a los maestros en este tipo de trabajo, por lo cual es necesario aprovechar los momentos de encuentro entre docentes para establecer acuerdos sobre las estrategias más apropiadas en relación con las dificultades encontradas.

4.3 Prueba de comprensión lectora

La prueba de comprensión de lectura se llevó a cabo en dos ocasiones, durante la fase de diagnóstico y durante la fase de evaluación. En cada uno de estos momentos se observó el desempeño de los estudiantes en tres aspectos centrales: nivel de comprensión, tipo de texto utilizado y desarrollo de tareas específicas de comprensión textual. Para el análisis de los datos se utilizaron técnicas cuantitativas, con el fin de determinar índices de mejoramiento o dificultad en cada aspecto.

Se compararon los resultados en el diagnóstico y en la evaluación, teniendo en cuenta el desempeño de las sedes rurales frente a la sede urbana, para determinar sus diferencias y similitudes.

En el nivel de comprensión textual se analizaron los niveles propuestos por Jurado, Bustamante y Pérez (1998) y que se contemplan en los Lineamientos

Curriculares de Lengua Castellana. La información que se obtuvo se presenta en la tabla 4.

NIVEL DE COMPRENSIÓN TEXTUAL	PRUEBA	PROMEDIO URBANA	PROMEDIO RURAL	PROMEDIO GENERAL	DIFERENCIA
LITERAL	DIAGNÓSTICA	56,82	52,00	55,07	-4,55
	EVALUACIÓN	49,07	52,38	50,52	
INFERENCIAL	DIAGNÓSTICA	43,56	42,67	43,24	19,52
	EVALUACIÓN	62,73	62,80	62,76	
INTERTEXTUAL	DIAGNÓSTICA	43,18	45,33	43,96	11,90
	EVALUACIÓN	47,22	66,96	55,86	
CRÍTICO	DIAGNÓSTICA	46,97	58,00	50,97	-7,22
	EVALUACIÓN	36,11	53,57	43,75	

Tabla 4. Resultados prueba de comprensión por niveles

Los niveles de comprensión textual con una variación positiva fueron el inferencial y el intertextual, aquellos que en la fase de diagnóstico tenían los niveles más bajos, por lo cual en la fase de aplicación se insistió en fortalecer la deducción de información implícita partir de la que brinda el texto y la relación que pueden tener diversos textos en cuanto a las características generales de cada uno de ellos. En la prueba de diagnóstico, el nivel literal presentó el mejor desempeño, lo que generó confianza en los maestros, considerando que este aspecto no era una dificultad marcada, por esta razón durante la aplicación se descuidó el trabajo en este nivel. En cuanto al nivel crítico, se pudo observar que los maestros quisieron trabajarlo de la mejor forma, pero aún no se tienen claras las preguntas y acciones que motiven un pensamiento crítico.

Asimismo, se buscó utilizar una tipología textual variada, que le llamara la atención a los estudiantes y a la vez permitiera desarrollar procesos de pensamiento que beneficien su comprensión lectora. Los tipos de texto que se emplearon son los propuestos por los Lineamientos Curriculares, ya que dicha clasificación se realizó con una intención pedagógica, no se hizo uso del texto

argumentativo en la prueba de comprensión, ya que su objetivo principal es una toma de posición, por lo cual se trabajó en el desarrollo de las unidades didácticas.

Para realizar la medición se promediaron las respuestas acertadas en cada aspecto y se obtuvo un dato para establecer comparación entre el desempeño de los estudiantes en la prueba que se realizó en el diagnóstico y la prueba que se realizó en la evaluación. De acuerdo con el tipo de texto utilizado, se evidenció un desmejoramiento en la comprensión del texto explicativo, mientras que el texto narrativo y el texto informativo, sí presentaron avances, como se observa en la tabla 5.

TIPOLOGÍA TEXTUAL	PRUEBA	PROMEDIO URBANA	PROMEDIO RURAL	PROMEDIO GENERAL	DIFERENCIA
NARRATIVO	DIAGNÓSTICA	45,21	46,52	45,69	12,03
	EVALUACIÓN	56,69	59,03	57,72	
EXPLICATIVO	DIAGNÓSTICA	60,60	60,00	60,38	-13,51
	EVALUACIÓN	34,72	62,50	46,87	
INFORMATIVO	DIAGNÓSTICA	44,31	48,00	45,65	8,59
	EVALUACIÓN	49,60	60,20	54,24	

Tabla 5. Resultados prueba de comprensión por tipología

Desde la etapa de diagnóstico los docentes y estudiantes manifestaron que los textos narrativos son aquellos que comprenden mejor, durante la intervención pedagógica se introdujeron otros tipos de narraciones, tales como la historieta y el guión, lo que fortaleció el análisis de secuencias textuales, personajes y estructura narrativa, lo que se manifiesta en el índice de mejoramiento identificado. Algo similar ocurre con el texto informativo, que es más cercano a las aulas y al contexto escolar. En el texto explicativo no se muestran avances, pues en las acciones pedagógicas de la propuesta se hace uso de textos como la receta y las reglas de juego, las cuales resultaron de difícil comprensión para los niños, debido a su poco uso en el contexto académico.

Cada una de las preguntas de la prueba de comprensión se enmarcó en una tarea específica; en total se propusieron diez tareas. Al realizar la comparación, dos de estas tareas presentaron un desempeño más bajo en la segunda prueba y son aquellas que tienen que ver con la intención comunicativa de los textos y con la descripción de personajes, acciones y espacios. Las tareas evaluadas y los desempeños obtenidos se presentan en la tabla 6.

Descripción de la tarea	% DE DIFICULTAD PRUEBA DIAGNÓSTICO			% DE DIFICULTAD PRUEBA EVALUACIÓN			INDICE DE MEJORA
	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL	
1. Reconoce la intención comunicativa de un texto o una oración, teniendo en cuenta la tipología textual y el contexto.	39,20	51,00	43,48	55,56	39,93	46,09	-2,61
2. Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos.	54,55	57,33	55,56	41,67	53,57	46,88	8,68
3. Compara diferentes textos literarios a partir de sus características, tipologías, siluetas textuales o los temas tratados.	72,73	84,00	76,81	72,22	28,57	53,13	23,68
4. Describe la intención comunicativa en los textos con los que interactúa cotidianamente y las relaciones con el contexto donde circulan.	39,77	46,00	42,03	63,89	30,36	49,22	-7,19
5. Describe personajes, acciones y espacios de los textos literarios	26,52	26,67	26,57	60,42	50,89	56,25	-29,68
6. Identifica y compara diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas.	53,41	36,00	47,10	19,44	53,57	34,38	12,72
7. Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)	68,75	59,00	65,22	38,89	39,29	39,06	26,16
8. Construye hipótesis de sentido sobre el inicio o final de textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos	69,70	62,67	67,15	23,61	39,29	30,47	36,68
9. Infiere información y construye conclusiones que no están explícitas, para ello, tiene en cuenta la información previa del texto.	47,43	32,00	42,03	34,72	48,21	40,63	1,40
10. Lee y diferencia cuentos, poemas, obras de teatro y fábulas.	63,64	56,00	60,87	18,06	25,00	21,09	39,78

Tabla 6. Resultados prueba de comprensión por tarea

Se observa un alto mejoramiento en las tareas 6 y 10, relacionadas con el nivel de comprensión intertextual, coherente con los resultados que se mostraron en la tabla 4, se reconoce avance en la comprensión de las siluetas textuales de un texto en relación con otros textos, ya que mediante el trabajo de las unidades didácticas se procuró el uso de una variedad textual que permitió al estudiante el análisis de otros textos que, en algunos casos, no son trabajados en clase.

Las tareas que se relacionan con la construcción de hipótesis de sentido presentan un avance, al estar vinculadas con el nivel de comprensión inferencial, por cuanto en la propuesta pedagógica se promovieron acciones antes y durante la lectura, donde el docente dio la oportunidad al estudiante de deducir algunos hechos no explícitos en el texto. De igual, forma algunos de los textos utilizaron como parte de su análisis preguntas de opción múltiple que apuntaron a la inferencia de información de diferente tipo.

Por otra parte, se observa que la tarea que tuvo una variación negativa es la que se relaciona con la descripción de personajes, acciones y espacios de los textos literarios, por cuanto se trata de un nivel de comprensión literal, que de una u otra manera se descuidó durante la fase de aplicación de la propuesta pedagógica, ya que en el diagnóstico no se identificó como prioridad.

4.4 Construcción de las unidades didácticas

A través del trabajo colaborativo entre los docentes y las investigadoras, se desarrolló la fase de propuesta e implementación de las unidades didácticas, tomando como punto de partida la información recolectada en la fase de diagnóstico. En esta etapa del proceso investigativo, se programaron cuatro unidades didácticas para trabajar las diferentes tipologías textuales: narrativo, informativo, explicativo y argumentativo.

El objetivo fundamental de esta fase fue vincular al maestro en la construcción de estrategias motivadoras que mejoraran los niveles de desempeño en comprensión textual que presentaban los estudiantes, de acuerdo con los datos

obtenidos en el diagnóstico. Este trabajo permitió observar qué acciones pedagógicas sugiere el docente y qué respuesta se encuentra en los estudiantes.

Las unidades didácticas que se elaboraron tuvieron en cuenta el formato propuesto por las investigadoras. En la tabla 7 se exponen las características generales de cada unidad, articuladas a una tipología textual con el uso de sus diferentes modalidades, de tal manera que se tenga la oportunidad de analizar textos que rodean al estudiantes y que hasta el momento han sido relegados del aula.

N°	Tipología textual	Sesiones	Descripción
1	Texto informativo	Cinco	Se utilizaron textos que brindan diferentes tipos de información, tales como el texto académico, la noticia, el afiche y la carta. Se buscó que el estudiante pudiera determinar la información presente en el texto y las estrategias que se utilizan para transmitirla, es decir imágenes, estructura y contexto comunicativo.
2	Texto explicativo	Seis	Se hizo uso de textos explicativos como instrucciones, reglas del juego, procesos y recomendaciones propias del contexto escolar. Las acciones se orientaron a que el estudiante intentara comprender el texto sin ayuda del docente y luego se verificara la eficiencia de la comprensión, para que el estudiante fuera consciente de los posibles errores que cometió.
3	Texto narrativo	Ocho	Los textos utilizados hicieron parte de las narraciones propias de la edad escolar, cuento, fábula, mito, leyenda, anécdota y guión teatral. El trabajo del docente estuvo orientado a descubrir otros detalles de la narración, más allá de memorizar unos hechos.
4	Texto argumentativo	Cuatro	Se emplearon textos que dan razones para asumir determinada conducta, se motivó a los estudiantes para que pudieran identificar argumentos en pro y en contra de una acción, tal como fumar o tener mejores hábitos alimenticios.

Tabla 7. Descripción de las unidades didácticas

4.5 Entrevista grupal a docentes

En la fase de evaluación se desarrolló un encuentro con todos los docentes de primaria, en el cual se evaluaron los avances y dificultades de cada una de las unidades didácticas, de tal forma que estas observaciones sirvieran como insumo para determinar una propuesta de mejoramiento frente a la realidad encontrada en la Institución Educativa. Con los resultados de esta entrevista se pudieron establecer las fortalezas y aspectos por mejorar de cada unidad, los cuales se muestran en la tabla 8.

Unidad	Fortalezas	Aspectos a mejorar
Uno: texto informativo	El trabajo del texto informativo le permite al estudiante ver la utilidad de la lectura, dentro y fuera del contexto escolar. La noticia escrita promueve pensamiento crítico, siempre que se trabajen noticias actuales y se cuente con el acompañamiento del docente, para orientar la toma de posición frente a los hechos que ocurren en el contexto social. Asimismo, los textos publicitarios como afiches, volantes y anuncios, exigen combinar la lectura del texto escrito con las imágenes para reconocer información que no es explícita. El estudiante está rodeado de textos informativos, a través de los medios de comunicación, lo que constituye una importante oportunidad para generar procesos de comprensión lectora.	De acuerdo con el contexto rural o urbano, se debe escoger el texto. Así las noticias sean actuales, es mejor trabajar textos con información agradable para el estudiante. Los textos académicos que se trabajan en clase también son textos informativos, la mejor forma de trabajarlos es relacionarlos con el conocimiento previo y con aquello que llama la atención de los estudiantes.
Dos: texto explicativo	Fue muy interesante el desarrollo de esta unidad, porque se utilizaron textos con variados temas y hubo integración de las diferentes áreas. Los textos incluyeron un apartado sobre el reglamento de fútbol, que se trabajó en	Hay muchos estudiantes que tienen dificultad para seguir instrucciones escritas y necesitan que el maestro lea en voz alta o incluso le explique lo que dice el texto. Hay estudiantes que comprenden más rápido y no

	educación física; las instrucciones para realizar un trabajo de artística y las reglas de un juego matemático. Este tipo de textos vincula de manera activa al estudiante y exige un monitoreo constante del maestro, permitiendo que se identifiquen claramente las dificultades que presenta. La mayor parte de los estudiantes estuvo atenta y comprometida con la lectura.	dan tiempo para que sus compañeros realicen la actividad.
Tres: texto narrativo	El trabajo con el texto narrativo llama la atención del estudiante, pues se trabaja de forma recurrente en el aula. El uso del cuento, fábula mito y leyenda, permitió reforzar contenidos propios de los grados cuarto y quinto, diferenciando las características de cada tipo de narración. Las actividades que se realizaron con la historieta y el guión de teatro le exigieron al estudiante ampliar su comprensión a otros factores como los dibujos, diálogos, espacios y expresiones, para una comprensión menos literal.	Comprender una narración implica ir más allá de la memorización de los hechos, lo que hace necesario que el docente realice preguntas apropiadas para promover deducciones sobre información de los personajes, hechos y lugares que no se encuentran explícitos en el texto.
Cuatro: texto argumentativo	Los textos relacionados con el uso del Internet y el cuidado del medio ambiente le permitieron al estudiante identificar los argumentos en favor o en contra de una situación. Poder señalar los argumentos facilita el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se tienen razones suficientes para tomar una posición. Los textos utilizados fueron de fácil comprensión para los estudiantes y su estructura facilitó el trabajo alrededor del texto argumentativo.	La selección de los textos argumentativos para trabajar en el nivel de primaria es un poco difícil, ya que hay que comenzar con textos sencillos para avanzar progresivamente a otros textos como editoriales y artículos de opinión. Este tipo de textos no siempre son del interés del estudiante, por eso requieren la habilidad del maestro para su manejo.
Conclusiones	El desarrollo de las unidades	El desarrollo de la

generales	<p>didácticas facilitó el trabajo de todos los docentes hacia un mismo fin, pues se integraron las diferentes áreas de conocimiento. Distribuir las actividades en tres momentos (antes, durante y después) le permite al docente orientar la lectura de acuerdo con los objetivos de la misma.</p> <p>Tanto las preguntas abiertas como las de selección múltiple, son eficientes para monitorear los avances y dificultades del proceso.</p> <p>La selección de textos que sean interesantes para el estudiante facilita la comprensión; sin embargo, en algunas ocasiones será necesario utilizar textos más complejos. El trabajo constante y periódico alrededor de la comprensión de lectura dará resultados poco a poco, siempre y cuando exista el compromiso de estudiantes, padres y docentes.</p>	<p>competencia de comprensión textual requiere que se le dedique mucho tiempo, lo cual puede interferir con las demás actividades propias de la escuela.</p> <p>La mayor parte de las sedes no cuenta con material de lectura apropiado para las diferentes edades.</p> <p>La comprensión de lectura, así como otros procesos, depende en gran medida del contexto familiar de cada niño.</p> <p>La institución educativa ha avanzado en este proceso, pero las pruebas externas utilizan textos muy largos y complicados, que desmotivan a docentes y estudiantes.</p>
-----------	--	---

Tabla 8. Resultados entrevista grupal a docentes

4.6 Construcción de la propuesta pedagógica: guía para el docente.

Como resultado principal de este proceso de investigación se estructuró un documento que sintetiza aspectos teóricos y prácticos del diseño de la propuesta pedagógica para fortalecer la comprensión textual de los grados 4° y 5°.

Se trata de una guía para el docente de básica primaria, que pretende mostrar algunas posibilidades de trabajo en el aula, a partir de la información recolectada y el valioso aporte de los docentes participantes.

La guía del docente se divide en cuatro capítulos que son fruto de la fundamentación teórica y metodológica de esta investigación, en ella se presentan estrategias generales de comprensión y las unidades didácticas que se trabajaron

alrededor de los textos de tipo narrativo, explicativo, informativo y argumentativo. Estas unidades fueron aplicadas por los docentes y se fortalecieron a partir de los resultados obtenidos, evidenciados a través de la prueba de comprensión, de evaluación, el grupo de discusión y la observación en el aula por parte de las investigadoras. La propuesta pedagógica se puede consultar en el anexo 7.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presenta la triangulación de los resultados que se obtuvieron en cada una de las pruebas y técnicas utilizadas en el proceso de diagnóstico, aplicación y evaluación de las estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora, de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la Institución Educativa Juan José Neira, para lo cual, se tuvo en cuenta el proceso de observación directa por parte de las investigadoras, la aplicación e implementación de las unidades didácticas y los aportes de los docentes en la entrevista grupal.

En la primera matriz de categorización se muestra una comparación entre las tareas específicas que se evaluaron con la prueba de comprensión durante las fases de diagnóstico y evaluación, mediante la categorización propuesta en el diseño metodológico. Algunas de dichas tareas tuvieron una variación positiva notable luego de implementar las unidades didácticas, en concordancia con los resultados obtenidos de acuerdo con los niveles de comprensión y la tipología textual en el comparativo que se presentó con anterioridad.

La categorización continúa con los aspectos relacionados con la comprensión textual y las dificultades que se manifestaron antes, durante y después de la aplicación de las unidades didácticas, información que se esquematiza en la segunda matriz y que busca mostrar las relaciones que se encontraron entre las acciones pedagógicas del maestro y la respuesta que se obtiene por parte de los estudiantes.

5.1 Categorías de análisis prueba de comprensión textual.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
	Fase de diagnóstico	Fase de evaluación
	Hallazgos de las investigadoras: Evaluación realizada a los estudiantes antes de la intervención	Hallazgos de las investigadoras: Evaluación luego de la intervención a los estudiantes realizada por los docentes.
Reconocimiento de la intención comunicativa según tipología textual y contexto.	<p>1.1 Los estudiantes presentan dificultades en la identificación del sentido de los textos, explicativos o narrativos, con y sin imágenes, a partir de tareas inferenciales.</p> <p>No establecen relaciones entre la información presentada y la intencionalidad del texto; sin embargo, esta tarea la realizan con mayor facilidad en textos narrativos predominantemente literales.</p> <p>Este problema muchas veces se presenta por que no existe un diálogo guiado entre los estudiantes y los profesores, en donde se permita reflexionar sobre las lecturas en relación con su contexto.</p>	<p>Una vez realizada la intervención en las dificultades presentadas en la evaluación inicial, los estudiantes reconocen la intención comunicativa y la tipología textual, mediante la realización de lectura de textos instructivos.</p> <p>En comparación con la evaluación inicial, continúan reconociendo el sentido de los textos narrativos literales, dando cuenta de un avance no muy alto de la realización de tareas similares en textos inferenciales.</p> <p>Las unidades didácticas permitieron que existieran espacios reflexivos con preguntas orientadoras por parte del profesor hacia sus estudiantes, comparando las lecturas con el entorno natural de los estudiantes.</p>
Proposición de hipótesis predictivas a partir de segmentos textuales.	<p>2.1 La proposición de hipótesis a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos se les facilita a los estudiantes en los textos narrativos inferenciales, aunque llegan a presentar falencias en la creación de párrafos para iniciar una historia que tenga una secuencia lógica.</p>	<p>Los estudiantes logran identificar la idea principal de los textos usando la información proporcionada por el mismo, mediante la creación de historias con secuencias adecuadas y la realización de hipótesis.</p> <p>La preparación de las lecturas, el reconocimiento de palabras, la búsqueda de los términos desconocidos previo desarrollo de las actividades en las unidades didácticas</p>

		conlleva a que el estudiante se enfrente a una lectura con mayor preparación y de esta manera la comprenda y produzca nuevo conocimiento y genere hipótesis.
Diferenciación de textos literarios a partir de sus características	3.1 La mayoría de los estudiantes no comparan diferentes textos literarios, debido a que no reconoce la totalidad de las características de los mismos. Esto puede presentarse porque las modalidades de enseñanza muchas veces están orientadas al abordaje de temas de manera rápida, lo cual hace que el estudiante adquiera mucha información, pero no pueda dar cuenta de su comprensión.	Los estudiantes logran comparar textos narrativos identificando similitudes y diferencias, en cuanto a la silueta textual. Sin embargo, aún presentan dificultades en identificar otros tipos de texto como lo son los cuentos en verso. Cada una de las unidades se ocupó de una tipología textual. Esto les permitió a los estudiantes identificar qué tipos de textos existen, aunque persiste la dificultad de diferenciar los subtipos de texto narrativo. En consecuencia, es necesario ahondar más en la práctica de diferenciación a través de la creación de nuevas unidades didácticas que aborden el tema.
Descripción de la intención comunicativa en los textos	4.1 Algunos estudiantes no reconocen la intención comunicativa de los textos informativos literales, a pesar de tener relación con el contexto natural de ellos. En contraste con esto, encuentran mayor facilidad en la realización de análisis de la información de textos explicativos críticos.	Un porcentaje alto, aunque inferior en comparación con los resultados del diagnóstico, continúa teniendo inconvenientes para reconocer la intención comunicativa en los textos con que interactúa cotidianamente y las relaciones con el contexto donde circulan. Este aspecto puede estar relacionado con la manera de implementación de las unidades didácticas, pues a través de la observación, logró reconocerse la manera como algunos docentes inicialmente no se comprometieron con el tiempo adecuado para desarrollar las

		actividades, y a la hora de realizar la aplicación lo hacían de manera rápida sin análisis.
Descripción de personajes, acciones y espacios de los textos literarios	5.1 La mayoría de los estudiantes logran describir personajes, acciones, y espacios literarios, en textos narrativos, esto dada la experiencia personal y grupal que tiene cada uno de los estudiantes frente a textos, novelas, televisión, desde la niñez temprana.	Los estudiantes logran jerarquizar los personajes y sus acciones, en textos de tipo nivel narrativo. Las unidades didácticas refuerzan y potencializan las habilidades de los estudiantes.
Identificación y comparación de diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas.	6.1 Comparar diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas con el fin de reconocer los elementos presentes en una situación y descartar los menos pertinentes de acuerdo con la intención comunicativa del texto, es una de las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de enfrentarse a textos informativos críticos; sin embargo, reconocen la intención comunicativa cuando se les presenta un texto informativo intertextual, lo cual se puede presentar por la poca necesidad que tienen los estudiantes de analizar situaciones de su propio contexto.	Una vez realizada la intervención, a los estudiantes se les facilita reconocer con mayor eficacia los elementos de la situación comunicativa, mediante la presentación de textos escritos acompañados de gráficas.
Identificación de estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)	7.1 Un alto porcentaje de estudiantes no describe la intención comunicativa de los textos con los que interactúa cotidianamente ni las relaciones con el contexto donde circulan. Los estudiantes fallan constantemente en el reconocimiento de la moraleja en la fábula, no realizan inferencias para identificar el narrador de una historia y logran solamente identificar las	Los estudiantes logran identificar al narrador de las historias, teniendo en cuenta los elementos gramaticales; sin embargo, el rendimiento no es óptimo cuando se usa una variedad de textos literarios. No obstante, esto no es impedimento para que identifique la idea central de los textos, y proponer nuevos discursos narrativos.

	frases que se relacionan con los sentimientos de un personaje, en textos narrativos inferenciales y críticos, problema que se presenta por las dificultades que muchos estudiantes presentan en cuanto a la concentración en el aula, a lo que ellos mismos refieren, que pocas veces leen por gusto sino por necesidad.	Allí se evidencia que es necesario el uso de unidades didácticas con textos más claros, que les permita a los estudiantes visualizar y utilizar sus propias herramientas para la comprensión del texto.
Construcción de hipótesis de sentido sobre el inicio o final de textos literarios	8.1 Los estudiantes, en su mayoría, no construyen hipótesis de sentido sobre el inicio o final de textos literarios, lo cual evidencia una dificultad al proponer finales para una historia teniendo en cuenta la información previa, y las secuencias del texto, una causa de esta dificultad está vinculada a que los estudiantes consideran que la lectura solo debe hacerse para lo estrictamente necesario; es decir, intentan comprender el texto exclusivamente para los requerimientos académicos.	Reconocen las estructuras de las historias y la manera lógica como se debe presentar la información, lo que les permite concluir y formular hipótesis de los textos, para lo cual las lecturas facilitadoras están alrededor de las narrativas críticas, y por supuesto es de tenerse en cuenta la variedad textual existente con la cual los docentes pueden incrementar la habilidad de los estudiantes, proceso que se dio en cada una de las unidades en las que se les presentaban lecturas diferentes acordes a la temática y al área de enseñanza.
Inferencias de información y construcción de conclusiones que no están explícitas en el texto.	9.1 Los estudiantes infieren información y construyen conclusiones que no están explícitas en el texto narrativo, valiéndose de su aprendizaje y su interacción con su entorno, como en el caso de la anécdota, donde es necesario poner en juego su sentido del humor y activar conocimientos previos.	Logran inferir conclusiones sobre las acciones narradas en el texto y sobre sus personajes a nivel narrativo inferencial, pero se les dificulta a nivel narrativo crítico. El resultado positivo se presenta a través del refuerzo de la construcción de inferencias, realizado mediante las preguntas orientadoras de los docentes y las reflexiones grupales que se permitían en cada una de las unidades didácticas. La baja respuesta en el nivel narrativo crítico, se presenta por la poca

		costumbre que tienen los estudiantes para participar en discusiones y debates (observación realizada en el aula).
Diferenciación de cuentos, poemas, obras de teatro y fábulas.	10.1 No identifican la existencia de una enseñanza o moraleja en los cuentos, poemas, obras de teatro y fábulas, o textos narrativos intertextuales.	Los estudiantes mejoran en la habilidad de leer y comparar textos narrativos estableciendo diferencias entre ellos, esto debido a que se presentó una variedad de textos de manera organizada en cada una de las unidades didácticas aplicadas.
Selección y búsqueda de información, en diferentes fuentes) para la interpretación y producción textual.	11.1 Los estudiantes de las zonas rurales y urbanas se caracterizan por tener métodos diferentes de búsqueda de información, siendo notable la utilización de recursos tecnológicos en las zonas urbanas, y en las rurales los textos y comentarios de los padres a cerca de las temáticas a consultar. En este caso, puede esperarse que el contexto sea un marcador fundamental para la motivación a la lectura y al acceso de la información	Buscan información de diferentes fuentes, y no se basan únicamente en las brindadas en el colegio, dentro de sus recursos se muestra la utilidad de información oral y escrita, para la producción textual, dándole el propósito adecuado a la búsqueda.

5.2 Categorías de análisis de instrumentos cualitativos.

De acuerdo con los datos obtenidos a través de las técnicas de recolección de información cualitativa, se establecieron categorías de análisis de la siguiente forma:

Categoría uno: Comprensión textual
Los docentes se refieren a la comprensión lectora como el análisis o la interpretación que los estudiantes hacen del texto.
Subcategoría uno: concepto del docente
Consideran que la comprensión de lectura es un proceso complejo que requiere muchos “pasos”, se visualiza la comprensión solamente en el área de español. En general consideran que sus estudiantes tienen un nivel regular, bajo, de lectura.

Categoría dos: Factores intrínsecos de los estudiantes que dificultan la comprensión	
La observación y análisis realizado por los docentes de la Institución Educativa Juan José Neira, permiten concluir que los estudiantes presentan problemas de concentración, falta de motivación y poco análisis frente a las tareas académicas.	
Subcategoría uno: Percepción del docente	Subcategoría dos: Autopercepción del estudiante
Existen dificultades en la concentración Falta de atención. Deben repasar varias veces para entender la lectura, y el profesor debe leerles en voz alta. Baja velocidad en la lectura No coherencia de ideas Se asustan con términos desconocidos.	La lectura es necesaria para estudiar, algunos ven la lectura como obligación y unos pocos por gusto. Tienen poco interés por la lectura

Categoría tres: Factores extrínsecos de los estudiantes que dificultan la comprensión

En general, los docentes concluyen que los factores para que los estudiantes no tengan una habilidad en comprensión de lectura son todos los aspectos relacionados con sus condiciones de vida familiar, lugar de residencia, escolaridad de los padres, labores de los padres, la falta de interés de los estudiantes por la lectura, y el no poseer ambientes adecuados para la lectura.

Subcategoría uno: Auto percepción del estudiante

Presentan dificultades en la lectura por la confusión de letras.
Su interés primordial es el texto narrativo, los otros textos no les llaman la atención.
Las lecturas se realizan en su mayoría en el área de español

Subcategoría dos: Percepción del docente

Los profesores consideran que:

- Los estudiantes hacen las cosas por hacerlas, no muestran interés.
- Existen dificultades relacionadas con el poco tiempo del que disponen para trabajar la comprensión.
- En los estudiantes no existe gusto por textos científicos, ni por los demasiado extensos.
- A los estudiantes se les dificulta la comprensión por falta de interés en los temas que se tratan en los textos.
- Falta motivación hacia la lectura desde la niñez temprana.
- Los padres de familia no ejercen control sobre sus hijos y, por lo tanto, los estudiantes no practican la lectura fuera de clase.
- En las aulas multigrado se presentan dificultades de seguimiento en la lectura debido a sus características particulares.
- Hay falta de apoyo familiar debido al bajo nivel de formación académica de los padres.
- Los estudiantes confunden algunas letras.
- Los niños muestran falta de vocabulario
- A los estudiantes solo les llama la atención los textos que llevan imágenes.
- A los estudiantes no les llama la atención los textos presentados en letra pequeña.
- La falta de espacios y ambientes para la lectura afectan la comprensión.
- Los estudiantes contestan con afán sin detenerse a pensar
- Los estudiantes saben más que los profesores en algunos temas
- Los estudiantes no se pueden expresar con claridad.

Categoría cuatro: Factores pedagógicos

Los docentes consideran que desde el aspecto pedagógico, tanto en metodología como en formación profesional ellos no poseen ninguna dificultad, y expresan que los inconvenientes se encuentran en la falta de herramientas pedagógicas diversas y actualizadas.

Subcategoría uno: Autopercepción del docente

Los docentes no visualizan ningún tipo de dificultad en su formación ni en la orientación que brindan a los estudiantes para el desarrollo de la comprensión lectora, consideran que existe una falencia en recursos pedagógicos y material didáctico para una buena realización de lecturas y que los espacios para el trabajo con los estudiantes son insuficientes.

De otra parte, los profesores realizan lectura de cuentos a los estudiantes, lo cual consideran un aporte para la comprensión lectora, al igual que la disposición para facilitarle a sus estudiantes diferentes clases de lecturas.

El docente presenta a sus estudiantes actividades a través de medios audiovisuales; sin embargo, manifiestan que hasta hace poco existen libros actualizados y que la falta de conectividad a internet, es un obstáculo para realizar buenos procesos de lectura, concluyendo que es necesario tener el material y las unidades didácticas preparadas, pero que les falta asesoría para poder trabajar seis cursos al tiempo, tanto en las unidades como en las demás actividades académicas.

Una de las estrategias visualizadas por los profesores para el mejoramiento del proceso lector, es acostumbrar a los estudiantes a leer por medio de las lúdicas, diariamente, y con otros materiales, ya que los material que poseen actualmente no les gustan a los estudiantes.

Categoría cinco: Uso de herramientas didácticas			
Los docentes utilizan los elementos básicos para el ámbito académico, tales como textos, cuentos, libros ofrecidos por el Ministerio de Educación y en ocasiones otros elementos como mapas conceptuales.			
Subcategoría uno: Herramientas pedagógicas existentes	Subcategoría dos: Uso de la unidad didáctica	Subcategoría tres: Fortalezas de la unidad didáctica	Subcategoría cuatro: Debilidades de la unidad didáctica
<p>Las herramientas pedagógicas utilizadas en los grupos participantes en el estudio son: Cuentos, leyendas, historias, mitos. (narrativos) Los docentes hacen referencia a que hace falta un lugar adecuado para la lectura. Ven dificultades en conseguir material por la densidad de cursos que manejan. Los docentes utilizan: Mapas conceptuales Preguntas orales Escritura Dibujo Lectura de cuentos, comics, Desarrollo de crucigramas y sopa de letras Guías</p>	<p>Los docentes consideran la unidad didáctica como una herramienta dinámica y están dispuestos a generar tiempos para su construcción, pues consideran esta estrategia como una forma de planear la lectura. Están dispuestos a hacer parte del equipo para elaborarlas, pues la consideran necesaria para llevar un orden en su plan de trabajo. La mayoría está de acuerdo con el planteamiento de que el docente debe buscar actividades con el uso de las tic para motivar al estudiante, pero a su vez dicen necesitar capacitación en el área.</p>	<p>Tanto profesores como estudiantes reconocen la importancia de la unidad didáctica dado que: Permite generar mayor interés por manejar nuevo vocabulario. La activación de conocimientos previos permite mayor comprensión de los textos. Los temas que llaman el interés de los niños son de mejor comprensión. Los estudiantes detectaron las partes de los textos de acuerdo con su tipología. Actividades motivadoras permiten que el estudiante se concentre mejor. Las unidades de texto narrativo llaman la atención de los estudiantes. Los textos con temas de actualidad les permiten mayor comprensión. Los textos con imágenes y en donde deben realizar producciones cortas fortalece la comprensión. La manera de presentar los textos</p>	<p>En el desarrollo de las unidades didácticas los estudiantes presentaron las siguientes dificultades: Desconocen vocabulario. Fallas en la interpretación de los textos. Olvidan los signos de puntuación. No manejan respuestas argumentativas. Comprenden si el docente les lee. Los temas son llamativos para unos estudiantes mientras que para otros no. Poca concentración al leer.</p>

Libros Lectura diaria en la mañana para crear el hábito.	De otra parte, establecen que la unidad apoya la comprensión de lectura, y aunque es una herramienta dispendiosa se convierte en necesaria. Dicen que una manera de construcción de las unidades es la socialización de experiencias con otros docentes.	fortalece otras habilidades en los estudiantes Los docentes reconocieron la posibilidad de hacer de la lectura un proceso en el que se puede utilizar el juego, y el arte como factor motivacional. Se reconoce la lectura como un proceso transversal. Los textos permiten potencializar la motivación y la interpretación Los estudiantes pierden el miedo ante el público a través de las actividades planteadas. Desarrollaron habilidad para el manejo del diccionario. Desarrollan con mayor facilidad la escritura.	La indisciplina es un factor importante que obstaculiza el desarrollo de las unidades.
--	--	--	--

Tabla 10. Análisis de factores asociados a la comprensión textual.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El proceso investigativo que se abordó en el estudio “El mundo de la lectura: estrategias para la comprensión”, se desarrolló a través de una serie de fases de investigación. La primera fase destinada al diagnóstico del nivel de comprensión de lectura, se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de los grados cuarto y quinto, de la zona rural y urbana del municipio de Machetá, en Cundinamarca, Colombia. Es importante resaltar la evaluación de tipo de diagnóstico como primera etapa del proceso, ya que en muchos de los casos esta actividad no se lleva a cabo de manera formal en el aula, sino que se identifican las dificultades mediante observación, lo cual no permite identificar específicamente las tareas de comprensión en las que se debe trabajar.

Gracias a la información recolectada durante el diagnóstico, se identificaron dificultades puntuales que presentaron la mayor parte de las estudiantes, relacionadas principalmente con el reconocimiento de la intención comunicativa, comparación de diferentes tipos de textos, proposición de hipótesis predictivas, descripción de personajes, acciones y espacios de los textos literarios, identificación de estructuras textuales e inferencia de información no explícita en el texto.

A partir de estas dificultades, se pudo establecer que hay debilidades en el desarrollo de tareas puntuales de comprensión en las aulas de clase de primaria y reconocer que es necesario trabajar en el mejoramiento de estas tareas dentro y fuera de la escuela, ya que los textos toman verdadero significado de acuerdo con el contexto en el que se presentan y, que como dice Rodríguez de Souza (s.f), “pensar que el texto como discurso trae implicaciones que lo relacionan con el contexto socio histórico en el que fue elaborado, la visión de mundo y la cultura de su autor, junto con los códigos dispuestos a la interpretación por los lectores, proyectados en la materialidad lingüístico-discursiva del texto”, lo que le permitirá al estudiante tener un proceso lector más eficiente.

Las dificultades en comprensión textual se encuentran de forma común en poblaciones que tienen poca accesibilidad a recursos de información actualizados y en donde la tarea docente se ve obstaculizada por factores internos y externos a su actividad. Pues, como se mostró en el desarrollo de la investigación, es común que los docentes encuentren que a sus estudiantes se les dificulta la comprensión de los textos debido a aspectos como indisciplina, dificultades en atención y falta de recursos didácticos, que requieren acciones del docente para disminuirlos. Sin embargo, en este punto, se debe reconocer que existen algunas actitudes fuera de la pedagogía del docente que obstaculizan la enseñanza-aprendizaje, dichas actitudes se relacionan con la desmotivación por parte del docente, exigencias de la institución, planes de estudio extensos y falta de planeación transversal que integre las áreas académicas.

Estas razones permitieron que durante la investigación se realizara la planeación y puesta en marcha de una propuesta pedagógica, organizada mediante cuatro unidades didácticas a partir de las fallas encontradas, donde el docente asumió la responsabilidad de autoevaluarse, de manera constructiva, y productiva, para el mejoramiento de las habilidades comprensivas de sus estudiantes, vinculándose así, de forma colaborativa con el investigador en la construcción de posibles soluciones, prácticas y didácticas, que se presentaron a los estudiantes.

Un aspecto valioso de la intervención fue la vinculación de las diferentes áreas de conocimiento, pues los mismos docentes reconocen la transversalidad de la lectura, confirmando lo expuesto por Solé (1992, p. 14): “la enseñanza de la lectura no es cuestión de un curso o un profesor, sino que es una cuestión de escuela, de proyecto curricular y de todas las materias en las que interviene”.

Esta intervención permitió, si no en su totalidad, sí en un alto porcentaje, contribuir al mejoramiento de la comprensión de lectura, basada en la puesta en marcha de actividades previamente planeadas y ensambladas en unidades didácticas, que elaboraron maestros e investigadores, cuyos objetivos, están ligados a la potencialización de habilidades y reconocimiento de aspectos

esenciales de los diferentes tipos de textos, y de cómo a partir de estos se contribuye al avance de una comprensión de lectura. Esto corrobora la afirmación de Solé (1992) acerca de que el uso de una tipología textual variada, le permite al estudiante fortalecer los procesos de pensamiento que se utilizan para la comprensión. A partir de esto, el docente puede actualizar las estrategias que emplea frente a cada uno de los textos que utiliza.

De la misma forma, se confirma que el uso de variedad de textos en el aula, genera expectativa en los estudiantes, ya que permite abarcar una multitud de temas de interés, a través de textos informativos, explicativos y argumentativos, de tal forma que se supere el uso exclusivo de textos narrativos en las acciones de comprensión textual que, generalmente, se promueven en clase.

Aun cuando se evidenciaron cambios positivos en algunas prácticas de los maestros, reflejadas en los resultados de los estudiantes, es necesario anotar que las verdaderas transformaciones se darán a través de un largo proceso, donde el docente es el protagonista principal, ya que en la medida en que se continúe el trabajo de formulación y aplicación de estrategias efectivas para la comprensión textual. De acuerdo con Duque (2005) los verdaderos cambios en las prácticas de aula requieren de cuatro condiciones: que el docente se convenza de que debe cambiar dado que sus prácticas no son efectivas, que el docente experimente otras formas de enseñar y aprender, que el docente se dé cuenta de que lo puede hacer y que el tiempo requerido para desarrollar y consolidar nuevas prácticas sea de al menos entre 2 a 3 años, es así como en el desarrollo de la propuesta pedagógica se han dado las tres primeras condiciones, al mostrarle al docente la necesidad de algunos cambios y posibles formas de hacerlo, quedando a responsabilidad del maestro y de la institución la sostenibilidad de las estrategias.

En este sentido, se puede afirmar que el éxito del proceso de investigación no se trata de llegar a la institución y realizar actividades y talleres desarticulados con las dinámicas propias de aula, sino acompañar a los profesores en el desarrollo de estrategias que promuevan prácticas de aula eficientes, que sirvieran como ejemplo de las oportunidades de cambio en la búsqueda del

mejoramiento continuo de la enseñanza, que se vea reflejado en los aprendizajes de los estudiantes.

Al finalizar el periodo de permanencia de las investigadoras en la institución, se corre el riesgo de que el proceso se quede allí, o que el maestro se limite a aplicar las unidades didácticas ya elaboradas. Por esta razón se le entregó a la institución la guía del docente, como un material de apoyo para la elaboración de otras unidades, partiendo de la reflexión hecha por Duque (2005) quien señala que el material educativo solo ilustra una parte de lo que debe hacer un maestro en un tiempo determinado, pero solo a modo de ejercicio, ya que es necesario que el mismo docente sea quien seleccione, estudie, adapte y se apropie del material que considere adecuado para sus actividades de aula.

En la fase de evaluación de la intervención pedagógica se analizaron diferentes aspectos y se contó con la participación de los estudiantes y los docentes, mediante la prueba de comprensión textual y la entrevista grupal, a partir de la información que se obtuvo se establecieron estrategias generales para fortalecer la comprensión lectora, teniendo en cuenta el análisis del proceso desarrollado durante la investigación. En los procesos de evaluación educativa es necesario tener en cuenta su carácter formativo, por cuanto enfatiza en el aprendizaje del estudiante, pero más allá de eso, “a la par que los maestros reúnen evidencia acerca de la comprensión del estudiante, también toman en consideración cuáles prácticas docentes funcionan y cuáles no, y qué nuevas estrategias hacen falta” (Shepard, 2006, p. 29). Solo con el uso de la evaluación formativa hay posibilidades de un mejoramiento genuino, en la medida en que no solo se determine el avance del estudiante, sino se tomen decisiones sobre el actuar pedagógico del maestro.

El éxito en la eficacia de la intervención pedagógica estuvo determinado en gran medida por la apropiación por parte de los estudiantes de las estrategias que se trabajaron, para ser aplicadas en los diferentes momentos en que se realice la lectura. De acuerdo con (Trabasso y Bouchard, 2002), citados por Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). “específicamente en tareas de comprensión de

texto, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual” (p. 185). Lo cual llama la atención sobre la continuidad de los procesos de intervención pedagógica, hasta llegar a que sea el estudiante quien emplee por su propia iniciativa una y otra estrategia para garantizar la comprensión de un texto.

En la implementación de la propuesta se hizo énfasis en las estrategias de tipo general antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, hay que aclarar que la gama de estrategias es amplia y su aplicación depende de la experticia de cada docente, según Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012), se pueden reconocer estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas y contextuales, siempre y cuando el lector las utilice de forma intencional y con una meta de comprensión definida, lo cual no se logra en un periodo de tiempo corto, sino con la continuidad y constancia de los procesos de apoyo por parte de los docentes.

En comparación con otras investigaciones en el mismo campo, cabe resaltar que se encuentran similitudes en aspectos socioeconómicos que posibilitan o por el contrario limitan a los estudiantes, pues se encuentra que así como Cueto, S, Jacoby, E y Pollitt, E (1997) en su estudio *Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas del Perú*, en el que analizaron los resultados de pruebas aritméticas y de comprensión lectora en niños de grados cuarto y quinto, concluyeron que los puntajes más altos fueron alcanzados por los alumnos de la escuela privada y parroquial y los más bajos por los de escuelas rurales; en esta investigación se encuentra que los niños que cuentan con acceso a herramientas tecnológicas y que cuentan con apoyo en su hogar para el acceso a lecturas de su interés tienen mejores resultados en las pruebas de comprensión. Sin embargo, es importante resaltar que las investigaciones realizadas en esta área han sido realizadas hasta la fase de evaluación para conocer si existe o no dificultades y el porqué, sin poner en marcha propuestas que permitan superar las dificultades,

aporte esencial que hace esta investigación, y que queda en consideración de nuevos investigadores interesados en nutrir la propuesta que aquí se expuso.

De otra parte, se evidenció que el compromiso docente determina en gran medida el resultado de las acciones pedagógicas que desarrolla, pues a través de la investigación se pudo observar que aquellas sedes con maestros que desarrollaron las unidades didácticas en los tiempos y de acuerdo con la planeación prevista, los resultados fueron positivos, en cuanto a mejoramiento y avance en la comprensión lectora de los estudiantes; en contraste, se presentaron resultados bajos con estudiantes que no completaron el desarrollo de las unidades debido a que algunos docentes no tuvieron en cuenta la planeación. En consecuencia, cuando el estudiante está bajo la tutoría de docentes que asumen su rol de manera responsable y propositiva, sus desempeños son mejores.

Cabe señalar que las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la investigación están vinculadas estrechamente con la actitud que asume el maestro frente a la construcción de material didáctico y con el desarrollo del mismo dentro del aula de clase como herramienta esencial para la facilitación del aprendizaje; los docentes demandan grandes necesidades de motivación para realizar este tipo de tareas y se les dificulta salir de los esquemas que ellos mismos proponen para el desarrollo de sus clases, los cuales muchas veces no están explícitos en los documentos de trabajo del área. Por tal motivo se sugiere para futuras investigaciones tener en cuenta un trabajo de sensibilización con los docentes, para aumentar el grado de compromiso y valorar las acciones que de forma aislada se proponen en cada aula. Otro aspecto que se puede tomar como referente a futuro También, futuras investigaciones pueden enmarcarse en la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura para niños de grados 1°, 2° y 3°, pues se evidenció que muchos de los estudiantes de grados 4° y 5° llegan con falencias en el área, que no fueron tratadas en el momento en el que se empezaron a presentar.

6. CONCLUSIONES

Como respuesta al objetivo general de investigación se presenta el diseño de la propuesta de intervención en el aula para mejorar la comprensión textual de los estudiantes de los grados 4° y 5°, la cual vinculó a los docentes de básica primaria con el fin de que se apropiaran de estas estrategias aplicándolas en su contexto. Este es uno de los logros más importantes de esta investigación, ya que la guía para el docente reúne el trabajo realizado desde sus comienzos hasta la conclusión de la misma y hace énfasis en las unidades didácticas que se trabajaron alrededor de cada tipología textual, constituyéndose en una herramienta tangible para mejorar la práctica pedagógica de cada maestro.

Las dificultades alrededor del proceso de comprensión de lectura de los estudiantes están vinculadas a factores extrínsecos, tales como, metodología de sus maestros, situación socio-ambiental y familiar; factores intrínsecos, como, motivación, procesos psicológicos básicos y cognitivos. Frente a las cuales los maestros deben aplicar estrategias grupales, porque las características del contexto no permiten un trabajo de carácter específico, pues cada una de las sedes rurales es multigrado o unitaria y la sede urbana cuenta con más de 30 estudiantes en cada grupo, lo que disminuye las posibilidades en la eficacia de los procesos de enseñanza y exige un mayor esfuerzo y compromiso por parte del docente.

Una barrera para que se logren mejores resultados es que los maestros consideran que sus estudiantes son los responsables de su motivación frente a la lectura y el aprendizaje, desconociendo muchas veces las falencias en aspectos metodológicos, que generan un escaso compromiso de los estudiantes para asumir en la aplicación de sus conocimientos.

De la misma forma, aunque los estudiantes reconocen la importancia de la lectura para el desarrollo de sus actividades académicas, no la consideran un aprendizaje necesario en su vida cotidiana, ni una actividad que les genere altos niveles de motivación o interés propio, solamente lo ven como un requisito para

lograr metas académicas, quedando en manos del maestro la labor de relacionar la actividad de la escuela con la realidad del contexto del estudiante, para así garantizar que el aprendizaje no sea de momento.

Algunos aspectos, como la didáctica, son fundamentales en la creación de estrategias que les permitan a los estudiantes de los grados 4° y 5°, lograr una comprensión de lectura de todos los textos presentados de acuerdo con el área y su nivel de desarrollo. Es por eso que las unidades didácticas permiten alcanzar objetivos específicos frente al proceso lector y de comprensión de los estudiantes, vinculando aspectos relacionados con las etapas de lectura, y su sistematización, así como la integración con vivencias personales, sociales, desde el ámbito rural y urbano, lo cual logra motivar al estudiante a indagar su propia realidad.

Las estrategias pedagógicas que se incluyen en las unidades didácticas permiten un abordaje seleccionado de cada tipología textual y un abordaje desde el cuestionamiento, la lúdica, la reflexión y la creatividad, al utilizarlas en diferentes momentos de la lectura: antes, durante y después. Inicialmente, como sucedió con el grupo participante en la investigación, pareciera ser una tarea ardua y dispendiosa, pero una vez el docente se compromete con su construcción se da cuenta de la utilidad de las mismas con sus grupos de trabajo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que en los grados cuarto y quinto es necesario fortalecer el uso de textos explicativos, informativos y argumentativos, con temáticas que llamen la atención de los niños, de tal forma que se trabajen los procesos de pensamiento, empleados no solo para decodificar un texto, sino para generar una verdadera interacción entre el lector y texto, para descubrir la información, el contexto y la intención que quiere transmitir el autor.

La construcción cooperativa de recursos didácticos y pedagógicos que incluya la metodología utilizada en cada sesión académica con los estudiantes, permite que el docente adquiriera un compromiso y una disposición más activa frente a la consecución de logros dentro y fuera del aula de clase, al realizar un

intercambio de experiencias con sus pares, lo que indudablemente lo lleva a mejorar sus propias prácticas de aula.

Reconocer las dificultades que poseen los estudiantes en el proceso de comprensión de lectura, ya sea fisiológico, psicológico o de metodología le permite al docente y al padre de familia realizar un procedimiento adecuado, acompañado de otros profesionales. Aunque hay que partir de reconocer que los estudiantes, de acuerdo con su desarrollo cognitivo e influenciados por factores del contexto, logran desarrollar habilidades en torno a la comprensión de lectura y es labor común, entre padres, profesores, compañeros de aula y el estudiante mismo, la construcción de estrategias que le permitan un mayor avance en el área de comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. y Flórez, D. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto nacional para la evaluación de la educación.
- Aragón, L y Caicedo, A. (2009). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora*. Estado de la cuestión. *Revista Pensamiento Psicológico*. Vol. 5, N°12. Santa Fe de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Arias, J. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Santa fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Red de cualificación de Educadores en ejercicio.
- Baquero, R (1997). *Vigotsky y El Aprendizaje Escolar*. Aique Grupo Editor S.A. Libro de edición Argentina. Segunda edición: 1997.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Santa fe de Bogotá: Manual Moderno.
- Bermejo y Escribano. (2005). *Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura*. Universitas Psychologica v.4 n.1
- Bernal, F. y Pedroza, F. (2008). *La memoria operativa y su incidencia en la encodificación lectora*. (Tesis de Maestría). Tunja: UPTC, Maestría en Lingüística
- Casas, A., Vidal-Abarca, E., Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Clavijo, J., Maldonado, A., y Sanjuanelo, M. (2010). *Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información*. *Revista Escenarios*, Vol. 9, N° 2, págs. 26-36. Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe.
- Condemarin, M (s.f). *Evaluación de la comprensión lectora*. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura
- Cueto, S, Jacoby, E y Pollitt, E (1997). *Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas del Perú*. *Revista de Psicología*, ISSN 0254-9247, Vol. 15, N°. 1.
- Duque, M. (2005). *Pilares para un programa de desarrollo profesional situado. Resumen de hallazgos sobre la formación continua y las transformaciones de prácticas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Franco, M. (2010). *Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora*. Revista Cultura, Educación, Sociedad – CES. Volumen 1, Número 1. Barranquilla: Universidad de la Costa.

- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- González, D. y Salas E. (2009). *Fortalecimiento de la competencia lectora, a partir de la teoría de las seis lecturas*. Trabajo de grado. Maestría en Lingüística hispánica. Tunja: UPTC.
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista Actualidades Pedagógicas N.º 53. Santa Fe de Bogotá: Universidad de la Salle.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 183-202. Granada: Universidad de Granada
- Juni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Jurado, F., Bustamante, G. y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura. Plan de universalización de la educación básica primaria*. Bogotá: Plaza y Janes Editores.
- Latorre, D. y Ramírez, N. (2007). *Comprensión de lectura en niños de tercero de primaria: diseño de una prueba de los niveles de comprensión de lectura*. (Trabajo de grado).Tunja: UPTC, Especialización en necesidades educativas especiales
- Linuesa, M; Domínguez, A (2003). *La enseñanza de la lectura enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Pirámide. Segunda edición.
- Melgar (2000). *El pensamiento: una definición interconductual*. Revista de Investigación en Psicología, Vol.3 No.1
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Cooperativa.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mendoza, A. et al. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Prentice Hall.
- Montanero, M. (2004). *Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones*. Revista de educación

- Murillo, F. (2008). *Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales*. Documento de referencia encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Unesco.
- Niño, V. (2003). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: Ecoediciones.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la Escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Santa Fe de Bogotá: instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior- ICFES.
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O; Herrera, (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos*. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. XV, núm. 2, julio-diciembre, 2005.
- Rodrigues de Souza, J (s.f). *El texto como discurso – discusiones sobre la praxis de la lectura*. Asociación uruguaya de profesores de español lengua extranjera.
- Silva, M. (2014). *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión*. Revista Innovación Educativa, Vol. 14, N°64. Universidad de Santiago de Compostela.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula. Traducción para Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México D.F.* Universidad de Colorado: Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. pp. 623-646.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vallés, A (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Departamento de psicología de la salud. Liberabit, Vol 11.

ANEXOS

Anexo 1: Estructura de la unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA N°1: LA LECTURA NOS INFORMA			
Fecha:	Grado: 4 Y 5	Docente:	Tema: El texto informativo
Conceptos clave:			
<p>El texto informativo: Es un tipo de texto cuya finalidad principal es transmitir información. Los textos informativos cuentan cosas que han ocurrido a determinadas personas, acontecimientos reales, actuales o pasados, o brindan información sobre diversos temas. La clave de los textos informativos es que la información debe aparecer de forma clara y ordenada y dejando de lado sentimientos y opiniones. Estas características diferencian a los textos informáticos de otros tipos de textos como los poemas o los cuentos. Si se tienen en cuenta los puntos anteriores se pueden desarrollar diversos textos como: noticias, reportajes, artículos de enciclopedia, biografías, monografías científicas, convocatorias, anuncios, avisos publicitarios, informes y revistas.</p> <p>Texto científico: Es un texto generalmente escrito, con la función de informar o referenciar información, se basa en la utilización del lenguaje científico. Utiliza un lenguaje claro, con la intención de que la información no sea malinterpretada: estos textos, por lo tanto, deben ser precisos. Se caracteriza por la exactitud, la precisión y la sistematicidad de los medios expresivos</p> <p>Afiche: Es un tipo de texto pensado y diseñado para dar a conocer un mensaje y para difundirlo. La intención es que el mensaje llegue al público y sea comprendido de forma rápida y clara, por eso se utiliza fundamentalmente dos elementos: El texto y la imagen</p> <p>Carta: Es un medio de comunicación escrita, que cuenta con un receptor y un destinatario, tiene como finalidad transmitir una información, con el desarrollo tecnológico se ha ido modificando, pero aun así mantiene un estructura definida de acuerdo con su contexto de emisión.</p> <p>Noticia: Es un relato informativo que busca dar a conocer un hecho o acontecimiento novedoso y actual, que pueda despertar el interés de un público particular, generalmente se difunde a través de los medios masivos de comunicación.</p>			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización de almacenamiento de la información. • Identificar las características propias del texto informativo de acuerdo con los tipos de texto que se trabajan en clase. • Establecer semejanzas y diferencias entre los diferentes tipos de texto informativo • Identificar la intención comunicativa de los diferentes textos para fortalecer las estrategias de comprensión textual. 			

Contenidos:			
<p>Propios de lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto informativo: características. • Tipos de texto informativo: Texto científico, el afiche, la carta, la noticia. • Comprensión textual. <p>De otra áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reciclaje de basuras. • La economía colonial. 			
Actividades:			
	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Sesión uno:	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del texto 1: " La eliminación de la basura" • Realizar preguntas a los niños sobre ¿qué método utilizan en casa para eliminar la basura? ¿Qué opinan sobre cada uno de los métodos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura individual del texto: "la incineración de residuos tóxicos". • Subrayar el vocabulario desconocido. • Identificar los términos clave en la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar con los estudiantes sobre el contenido de la lectura. • Realizar un mapa conceptual sobre el proceso de incineración, sus ventajas y desventajas. • Propuesta de preguntas de comprensión, de selección múltiple.
Sesión dos: El afiche	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar con los estudiantes sobre los afiches publicitarios que se pueden encontrar en un contexto cercano. • Análisis de un afiche publicitario del contexto comercial actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectar los afiches de manera que los estudiantes puedan verlos. • Observar detalladamente los dos afiches propuestos. • Describir en forma oral cada uno de los afiches. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer las semejanzas y diferencias entre los afiches. • Identificar en cada afiche el destinatario, la intención y el mensaje.
Sesión tres: La carta	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar con los estudiantes qué es una carta, para qué se utiliza y cuáles son sus elementos principales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la lectura de la carta. • Identificar la estructura o los elementos que se presentan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la intención y el tipo de carta, mediante preguntas de selección múltiple. • Redacción de una carta formal.
Sesión cuatro: La noticia	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar con los estudiantes sobre las noticias vistas en televisión. • Preguntar sobre los tipos de noticia que les llaman la atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la lectura individual de la noticia sobre Juanes y el ejército. • Identificar el título, la entradilla y el cuerpo de la noticia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar en la noticia la información relevante a través de las preguntas orientadoras de una noticia: • ¿Qué ocurrió? ¿Cuándo ocurrió? ¿Dónde ocurrió? ¿Por qué ocurrió? ¿Quién interviene? • Ejercicio escrito sobre las personas que intervienen en los hechos que menciona la noticia.

Sesión cinco: Texto científico	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir una conversación orientada por preguntas como: ¿qué trabajo realizan sus padres? ¿Cuáles son sus jefes? ¿Qué salario reciben? 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la lectura individual del texto: "Economía colonial". • Subrayar las personas que intervinieron en cada tipo de organización. • Lectura del texto en voz alta por parte del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre cada una de las formas de organización económica y su comparación con la actualidad. • Realizar cuadro comparativo sobre los participantes, los deberes y derechos en cada forma de organización económica.
Evaluación:			
Estrategias : <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación será formativa, de tal forma que se reconozcan las debilidades y se busquen acciones para superarlas. • Se llevarán a cabo algunas preguntas de selección múltiple, con su correspondiente argumentación y realimentación. • Se promoverá el diálogo entre el docente y los estudiantes para verificar la comprensión. • Se utilizará la redacción para evidenciar si la lectura del texto moviliza estrategias de composición escrita. 		Instrumentos : <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de selección múltiple. • Pregunta abierta oral y escrita. • Organizadores gráficos (mapa conceptual, cuadro comparativo) • Texto escrito. 	
Recursos:		Bibliografía:	
(Se anexa el material de trabajo) Lecturas: <ol style="list-style-type: none"> 1. La eliminación de la basura. 2. La incineración de residuos tóxicos. 3. Afiches informativos. 4. Carta de tipo formal. 5. La economía colonial. 6. Noticia: "Juanes tiene la camisa verde del ejército". 		<ul style="list-style-type: none"> • Rojas, D (2005). Guía escolar 4. Bogotá: Editorial Santillana. • Ghigliooni, M (2001). Enciclopedia escolar. Biología y ecología. Buenos Aires: Editora cultural. • www.eltiempo.com 	

Anexo 2: Prueba de comprensión: diagnóstico

**PRUEBA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA 4° Y 5°
ADAPTADA DE LA PRUEBA DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER 2012**

Contesta las preguntas 1 y 2 con base en el siguiente texto:

La zorra y el lobo

Una zorra tuvo la mala suerte de caer dentro de un pozo y, viendo que se ahogaba, se puso a pedir auxilio con todas sus fuerzas. Un lobo que por allí pasaba corrió a ver lo que sucedía.

-¡Eh, señor lobo! – gritaba la zorra-. Estire su mano y ayúdeme a salir del peligro. Quizás muera ahogada.

-Pobrecita –le dijo el lobo-. ¡Qué pena me da verla en aprietos! ¿Cuánto tiempo hace que está allí abajo? ¿Cómo se cayó? El agua debe de estar muy fría. ¿Es muy hondo el pozo?

- ¡Socorro, socorro, señor lobo! Este no es el momento de charlar, ¿no cree? Ayúdeme a salir de aquí y luego se lo contaré todo.

Esta historia nos recuerda que no debemos perder tiempo hablando cuando hay algo urgente por hacer.



Tomado de: Fábulas de Esopo.

1. Cuando la zorra dice "quizás muera ahogada" lo hace para decir que

- A. Es posible que se ahogue.
- B. Seguramente va a morir ahogada.
- C. Es probable que ella no sepa nadar.
- D. Es muy probable que se salve.

2. Cuando el lobo le dice a la zorra que "el agua debe estar muy fría" ¿por qué que lo hace?

- A. Para preguntarle a la zorra si el agua está fría.
- B. Porque él quiere afirmar que seguramente el agua está fría.
- C. Para recordarle la zorra que el agua está fría.
- D. Porque él no piensa que el agua esté fría.

Texto I

María y Carlos fueron el sábado al parque a jugar. Los dos querían tirarse por los resbaladeros, pero no podían decidir quién iría primero. Carlos decía que él debería ir primero porque era el hermano mayor. María decía que ella debería ir primero porque era mujer. Y así se la pasaron. Al verlos discutir, su mamá se acercó y les dijo: mejor cada uno se sube a un resbaladero y se tiran al mismo tiempo. Justamente, eso fue lo que hicieron.

3. El título más adecuado para el texto anterior, podría ser:

- A. "María y Carlos"
- B. "Las peleas en los parques"
- C. "Una solución para divertirse en el parque"
- D. "Los resbaladeros"

Texto II

El equipo de baloncesto de Cristina había jugado bien durante todo el año escolar. Y seguramente sería el ganador entre todos los equipos. Ella era la mejor jugadora del equipo y hoy era la final.

-Muchachos,- le gritó Cristina- vamos a jugar con mucha energía y les vamos a mostrar que ¡somos los mejores! -Siiii -dijeron sus compañeros de equipo.

Cuando ya estaban a punto de salir a la cancha, Cristina volteó para ponerse sus zapatos pero no estaban. Empezó a buscarlos por todas partes y no los encontró. Sintió que el mundo se desmoronaba. Ella sabía que sin sus zapatos no podía jugar, pues perderían el campeonato y ¡sería su culpa!

Cuando ya estaba a punto de llorar, apareció la mamá de Cristina con los benditos zapatos. Ella los había visto en el piso de su cuarto y decidió llevárselos. -Gracias mamá -dijo Cristina. Llegaste ¡justo a tiempo!

4. ¿Cuál crees que pueda ser el inicio más adecuado para esta historia?

- A. Cristina estaba muy contenta porque había ganado el campeonato de básquetbol, debido a que su mamá le llevó sus zapatos para el partido.
- B. Cristina estaba apurada porque tenía un campeonato de baloncesto. Ella salió muy rápido de casa sin darse cuenta que se le quedaban los zapatos en el piso de su cuarto. Por eso su mamá le hizo varios llamados de atención.
- C. Cristina está muy feliz porque el día de hoy va a jugar baloncesto. Ella se sentía más segura que nunca de su desempeño en el equipo y por eso estaba completamente confiada que ese día sería parte del equipo ganador.

- D. Cristina piensa que hacer deporte muy importante para la salud. Por eso, todos los días entrena con su equipo. A la vez su mamá, que está pendiente de todas sus cosas, le preparó una deliciosa ensalada de frutas.

Teniendo en cuenta los textos I y II contesta la siguiente pregunta:

5. Lucero, una compañera de clase, escribió estos dos textos. Ella necesita saber qué tema se quiere resaltar en sus escritos. Para ello, necesita encontrar el elemento que tienen en común los dos relatos. Éste puede ser:

- A. Un problema, porque los personajes de ambos textos afrontan situaciones difíciles.
- B. Un juego en equipo, porque los personajes de los dos textos comparten y se les asignan funciones en los juegos.
- C. Una discusión, porque los hijos, en ambos textos, discuten ante una situación difícil.
- D. El amor, porque las mamás, en ambos textos, están pendientes de solucionar discusiones o problemas de sus hijos.

Contesta las preguntas 6 y 7 con base en el siguiente texto:

Colas y más colas



Muchos animales tienen cola y la usan para muchas cosas. Por ejemplo, algunos animales la usan para espantar las moscas. ¿Has visto alguna vez a una vaca mover su cola de un lado a otro? Pues para que lo sepas, se está espantando las moscas. Los caballos usan su cola de la misma forma.



Algunos animales se cuelgan de sus colas, como por ejemplo los monos, así pueden usar sus cuatro extremidades para otras cosas como comer. Otro animal que usa su cola para colgarse, ayudándose a trepar a los árboles, es la comadreja.

Los animales que viven en el agua usan sus colas para ayudarse a nadar. Un pescado mueve su cola de lado a lado, el resto de su cuerpo se curva en dirección contraria a la de su cola. Los cocodrilos también mueven sus colas mientras van nadando, sus largas colas les dan una gran velocidad.

Adaptación: Linda Beech, Habilidades Lectoras, 2004 Harcourt Learning pp:10

6. Luego de leer el texto "Colas y más colas", ¿Cuál crees que es la intención del autor?


- A. Describir todos los animales que tienen cola.
- B. Explicar cómo usan la cola algunos animales.
- C. Contar los hábitos de los animales con cola.
- D. Mostrar que todas las colas no son iguales.

7. Cuando en el texto se utiliza esta oración: "Los caballos usan cola de la misma forma". ¿Qué se dice de los caballos?

- A. Que su cola es parecida a la de las vacas.
- B. Que usan su cola para muchas cosas.
- C. Que espantan las moscas con sus colas.
- D. Que su cola es más larga que la de las vacas.

En la clase te entregan el siguiente volante:

SE NECESITAN VOLUNTARIOS



Salvemos el planeta

Miércoles en la mañana 7:15 a 7:45
Jueves en la tarde: 3:30 a 4:00.
Escoge uno de los horarios.
Pregunta por Mario Torres en sala de profesores.

Ayúdanos a cuidar nuestro planeta recogiendo basura del piso y ayudando a separar los elementos reciclables.

Si tú eres amigo del planeta. ¡¡Te necesitamos!!

8. Si deseas participar en esta actividad, ¿qué debes hacer?

- A. Preocuparme por ayudar al planeta.
- B. Empezar a recoger la basura del piso.
- C. Tener tiempo para reunirnos dos veces a la semana.
- D. Contactar a Mario Torres.

Responde las preguntas 9 y 10 con base en el siguiente texto:

Un accidente en el mar

Carlos sintió un dolor parecido al de una quemadura. Salió corriendo del agua y vio que su pierna se había llenado de ampollas. Sentía un intenso ardor.

-¡No te rasques, aguanta un poco! ¡Te ha picado este animal! -Gritó Pedro, su hermano mayor, mientras señalaba algo parecido a una bolsa flotante en el mar.

Era un pequeño animal casi transparente. Tenía forma de paraguas y de su cabeza salían muchos tentáculos. Pedro llamó a sus padres y de inmediato llevaron a Carlos al doctor.

Al día siguiente, Carlos y su familia regresaron a la playa. Sobre la arena encontraron varias medusas muertas.

-Mira -dijo Pedro -en estos tentáculos guarda el veneno. -En cuanto lleguemos a casa, voy investigar sobre las medusas -dijo Carlos.

-Esa es una buena idea -dijo Pedro -pero, por lo pronto, ten cuidado con las medusas cuando vayas a nadar.

Abad, Julian y teresa Greence. El libro de la localidad y el paisaje. Santillana, Madrid, 1999 (adaptación).

9. Si tú decides cambiar el título del cuento, la opción más adecuada sería:

- A. "Un día caluroso en la playa".
- B. "Lo picó un animal mientras caminaba en la playa".
- C. "Las picaduras de los animales marinos".
- D. "Medusas en la playa".

10. ¿Cuál sería una descripción adecuada para una medusa, a partir de la narración anterior?

- A. Un animal marino que tiene tentáculos y forma de paraguas.
- B. Un animal marino que tiene forma de paraguas y tiene un pico.
- C. Un animal marino que tiene ampollas y tentáculos.
- D. Un animal marino que tiene cuerpo transparente y un solo tentáculo.

Responde las preguntas 11 y 12 con base en la lectura del siguiente texto:

El gigante Grandulón

Grandulón era un gigante que ansiaba ser elegante
Le gustaba vestir bien y usar perfume también.
Muy difícil resultaba, pues nada bien le quedaba
Cuando de compras salía, algún vendedor decía:
“Para ti no hay pantalón y tampoco cinturón”
Grandulón, muy apenado, regresaba muy callado
Al espejo se miraba y solito preguntaba:
“¿Seré algún día elegante, a pesar de ser gigante?
Quiero comprar pantalones y camisas con botones
Zapatillas con cordones y hasta unos lindos calzones
Varios trajes y chalecos y una gorrita con flecos.
“Buscaré la solución a esta triste situación”
Tomada la decisión, se puso pronto en acción.

Y se anotó con premura en un curso de costura.
Aprendió a coser botones y a diseñar pantalones
A zurcir sus calcetines y a lustrar los mocasines
Nadie podía creer que le gustara coser
¡Un gigante con dedal, vaya que es original!
A las burlas desoía y mucha ropa cosía
Camisas y pantalones, remeras y camisones
Fue realmente una sorpresa, su magnífica destreza
Y llegamos al final, de esta historia singular
Del gigante Grandulón, que a todos dio una lección
De no darse por vencido y lograr su cometido.

Adaptado de: <http://www.encuentos.com/cuentos>-con-rima,
Liliana Castello, escritora argentina.



11. ¿Qué hizo Grandulón para ser elegante?

- A. Comprar pantalones y camisas con botones.
- B. Vestir bien y usar perfume también.
- C. Ir de compras y usar zapatillas con cordones.
- D. Coser botones y diseñar pantalones.

12. Después de leer el texto anterior, ¿qué opinas de Grandulón?

- A. Que es un hombre que no tiene ideales.
- B. Que fue un perezoso, que se dio por vencido.
- C. Que fue un luchador, que alcanzó sus metas.
- D. Que es un gigante soñador y travieso.

Observa la siguiente situación:



13. A partir de lo que ves en la ilustración, ¿para qué crees que el niño puso ese letrero?

- A. Para evitar que la gente se lleve los gatos.
- B. Para mostrar su gusto por los gatos.
- C. Para motivar a la gente que se lleve los gatos.
- D. Para engañar al señor que aparece en el dibujo.

Lee el siguiente texto:

Los murciélagos



Los murciélagos pueden volar incluso con sus ojos cerrados, pero sí les cubrieran sus oídos, seguramente no lo podrían hacer muy bien. Los murciélagos emiten sonidos que los humanos no podemos escuchar y encuentran su camino escuchando el eco de los sonidos que rebotan sobre alguna superficie. De esta forma pueden incluso capturar insectos para comer, por ejemplo, los sonidos pueden rebotar sobre el cuerpo de una mosca. La gente usa sus ojos, pero los murciélagos sus oídos para saber a dónde van, es por esto que los murciélagos pueden volar sin problemas en la oscuridad.

- A. Los murciélagos emiten sonidos que los humanos no pueden escuchar.
- B. Los murciélagos utilizan sus oídos para saber por dónde van.
- C. Los murciélagos pueden ver y volar en la oscuridad.
- D. Los murciélagos pueden volar con los ojos cerrados.

Realiza la lectura de los dos textos:

TEXTO 1
MONCHO Y TONY

Mi gato Moncho
salió a buscar
dos ratoncitos
para almorzar.

Mi perro Tony
salió detrás,
colmillo listo
y cola atrás.

Me quedé sola
y para ajustar
ni a mi muñeca
pude encontrar.

María Elena Quintero

TEXTO 2
EL PERRO Y EL COCODRILLO

Bebiendo un perro en el Nilo,
al mismo tiempo corría.
"¡Bebe quieto!", le decía
un tranquilo cocodrilo.

Le dijo el perro, prudente:
"Sé que es malo beber y andar;
pero, no me suelo confiar
de quien quiere clavarme el diente"

¡Oh; qué listo perro viejo!
Yo venero tu sentir
en esto de no seguir
del enemigo el consejo.

Félix María Samaniego

*Tomado de: Lectura Re-creativa.
Cooimpresos, Medellín.2006.Pag.94*

15. Una diferencia entre los dos textos "Moncho y Tony" y "El perro y el cocodrilo" es que

- A. El primero tiene animales que hablan, mientras que "El perro y el cocodrilo" no.
- B. El segundo tiene enseñanza, mientras que " Moncho y Tony" no.
- C. El segundo está escrita en verso, mientras que " Moncho y Tony" no.
- D. El primero tiene desenlace, mientras que "El perro y el cocodrilo" no.

Lee con atención el siguiente texto:

Nuestro colegio está de aniversario

Todos los niños y niñas del colegio están invitados a participar de la celebración de nuestro aniversario el próximo sábado 10 de septiembre de 2011.

La fiesta se realizará en las instalaciones del colegio. La celebración empezará a las 3:00 p.m. Se venderán empanadas, tamales y lechona. Si tienes un perro o una tortuga, tráelos para que participen en los concursos de carreras de mascotas, terminaremos en la noche con fuegos artificiales.





No te pierdas este gran evento, seguro nos vamos a divertir.

¡¡Nos vemos el 10 de septiembre!!

16. ¿En qué lugar no es adecuado encontrar el texto anterior y por qué?

- A. En la cartelera del colegio, porque no a todos los estudiantes les gusta leer la cartelera.
- B. En un volante que entregan en clase, porque fácilmente los estudiantes no pierden.
- C. En el periódico estudiantil, porque lo leerían muchas personas ajenas al colegio.
- D. En una tienda cercana al colegio, porque no todas las personas que lo leen son del colegio.

17. ¿Cuál es la idea principal del texto anterior?

- A. La celebración del aniversario del colegio empezará a las 3:00 de la tarde.
- B. El 10 de septiembre el colegio tendrá fuegos artificiales por su aniversario.
- C. Todos los estudiantes están invitados a la celebración del aniversario del colegio.
- D. Habrá carreras de mascotas el día del aniversario del colegio.

Lee el siguiente texto:

El gato y los ratones

Había una vez un gato muy cazador que no dejaba en paz a los ratones. Los ratones, del miedo, no salían de sus cuevas ni para ir a comprar queso. Un sábado por la noche, el gato se fue de parranda y los ratones aprovecharon para reunirse.

-Tenemos que unirnos y luchar contra el enemigo gato -dijo un ratoncito.

-¡Vivimos con el corazón en la boca! -Dijo otro.

Entonces un ratón viejo y sabio propuso lo siguiente:

-A este gato hay que agarrarlo dormido y atarle el cuello una cinta con una campanita. Cuando oigamos ¡tilín, tilín! Sabremos que se acerca. Y cuando no oigamos ¡tilín, tilín! nos pasaremos tranquilos. Era una idea genial. Todos la festejaron mucho. Pero... ¿quién le ponía la campanita al gato?

-Yo no sé poner campanitas -dijo un ratón.

-Yo no sé hacer nudos en una cinta -dijo otro.

Uno por uno, todos se disculparon. Y, a pesar de que habían aplaudido el ratón sabio, nadie se atrevió a ponerle la campanita al gato. Porque es fácil decir: "Hay que hacer esto. Hay que hacer aquello". Pero hacerlo es mucho más difícil.

Adaptado de: "El gato y los ratones" de Esopo

18. Cuando uno de los ratones dice: "¡Vivimos con el corazón en la boca!" ¿Qué quiere decir?

- A. Vivían pensando que iban a morir.
- B. Vivían con angustia porque no encontraban una solución a su problema.
- C. Que siempre tenían miedo y estaban asustados porque el gato los perseguía.
- D. Que su corazón tenía alegría porque el gato estaba de parranda.

19. Si uno de los ratones se decidiera a ponerle la campanita al gato, ¿qué podría pasar?

- A. Que el gato, finalmente, ya dejaría de molestarlos.
- B. Que los ratones podrían salir de su escondite y con queso.
- C. Que el gato ya no podría cazar.
- D. Que los ratones nunca más necesitarían esconderse.

20. ¿Cuál es la moraleja del texto anterior?

- A. Es mejor decir que no se sabe, que hacer las cosas mal hechas.
- B. No es suficiente con tener una buena idea si nadie la puede hacer realidad.
- C. Es difícil lograr hacer las cosas que uno dice.
- D. No se debe festejar antes de tiempo porque es mejor tener paciencia.

Responde las preguntas 21, 22 y 23, con base en la lectura del siguiente texto:

El abuelo, el nieto y el burro

Un abuelo y su nieto salieron de viaje con un burro. El nieto había pasado las vacaciones con su abuelo y ahora volvía a casa de sus padres para empezar nuevamente el colegio. A ratos, el abuelo o el nieto se subían al burro y así iban haciendo el viaje más cómodo.

El primer día de viaje llegaron a un pueblo. En ese momento el abuelo iba sentado sobre el burro y el nieto iba caminando al lado. Al pasar por la calle principal del pueblo algunas personas se enfadaron cuando vieron al viejo sobre el burro y al niño caminando. Decían:

- ¡Parece mentira! ¡Qué viejo tan egoísta! Va montado en el burro y el pobre niño a pie.

Al salir del pueblo, el abuelo se bajó del burro. Llegaron a otro pueblo. Como iban caminando los dos junto al burro, un grupo de muchachos se rió de ellos, diciendo:

- ¡Qué par de tontos! Tienen un burro y, en lugar de montarse, van los dos andando.

Salieron del pueblo, el abuelo subió al niño al burro y continuaron el viaje. Al llegar a otra aldea, la gente exclamó escandalizada:

- ¡Qué niño más maleducado! ¡Qué poco respeto! Va montado en el burro y el pobre viejo caminando a su lado.

En las afueras de la aldea, el abuelo y el nieto se subieron los dos al burro. Pasaron junto a un grupo de campesinos y éstos les gritaron:

- ¡Sinvergüenzas! ¿Es que no tenéis corazón? ¡Vais a reventar al pobre animal!

El anciano y el niño se cargaron al burro sobre sus hombros. De este modo llegaron al siguiente pueblo. La gente acudió de todas partes. Con grandes risotadas los pueblerinos se burlaban diciendo:

- ¡Qué par de tontos! Nunca hemos visto gente tan tonta. Tienen un burro y, en lugar de montarse, lo llevan a cuestas.

Al salir del pueblo, el abuelo después de pensar un buen rato le dijo a su nieto:

- Ya ves que hay que tener opinión propia y no hacer mucho caso de lo que diga la gente.

Francisco J. Brizz

21. Si el abuelo, el niño y el burro pasaran por otro pueblo y la gente hiciera más comentarios acerca de cómo están viajando, ¿qué haría el abuelo?

- A. Explicaría a las personas por qué están viajando de esta forma.
- B. No los escucharía y les diría que no es asunto de ellos.
- C. Escucharía atento los comentarios y cambiaría otra vez la forma de viajar.
- D. Dejaría que hablaran sin decirles nada.

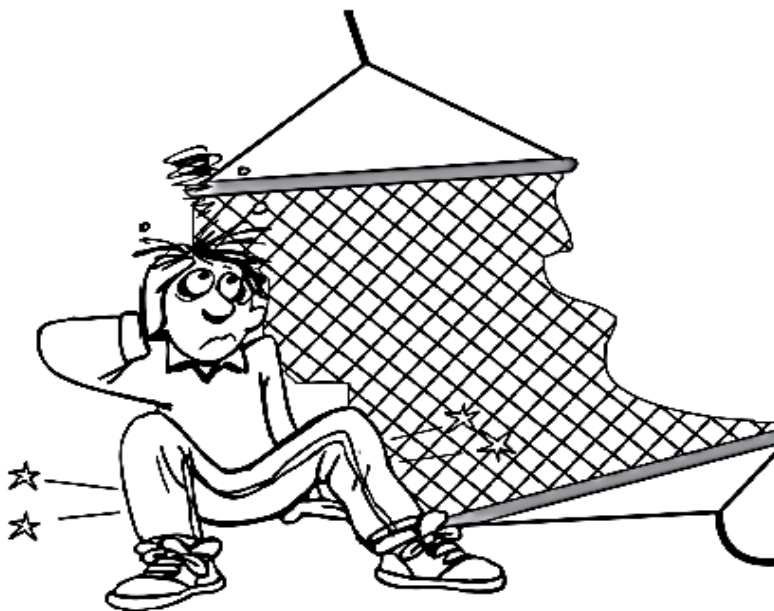
22. ¿Quién está contando la anterior historia?

- A. Alguien que no aparece en el texto y conoce todo lo que ocurre.
- B. El abuelo, quien cuenta lo que le ha sucedido y las decisiones que ha tomado.
- C. El niño que viajaba con su abuelo.
- D. Un campesino que presencié el viaje del niño con su abuelo.

23. Teniendo en cuenta el texto, ¿qué quiso decir el abuelo con su última frase?

- A. Hay que seguir haciendo lo que a uno le gusta a pesar de que recibas comentarios de extraños.
- B. Si uno piensa que tiene una buena idea, no importa lo que digan tus amigos.
- C. No hay que cambiar la forma de pensar sólo por los comentarios de los demás.
- D. Las personas no siempre están de acuerdo cuando no entienden lo que está pasando.

Lee con atención el siguiente texto:



Dormimos a la orilla del caño. Cada quien amarró como pudo su hamaca. Su papá de un árbol bajito, su tío de uno más alto y yo, como queriendo mostrar mi experiencia de cazador novato, amarré mi hamaca de un palo más grande. Cuando ya estaba terminando de amarrar mi hamaca escuché el rugido de una fiera y me vine al suelo. Miré para arriba y vi cómo un gran tigre saltaba de un palo a otro. El animal lloraba como humano. ¿Qué había pasado? Pues que por querer colgar mi hamaca más alto, la amarré a la cola del animal.

Tomado de Escuela Nueva. Grado Primero.

24. ¿Cuál fue el error que se cometió en la anterior narración?

- A. Ser un cazador novato.
- B. Dormir a la orilla del caño.
- C. Viajar con el Papa y el tío del niño.
- D. Amarrar la hamaca a la cola del tigre.

25. ¿Quién cuenta la anterior historia?

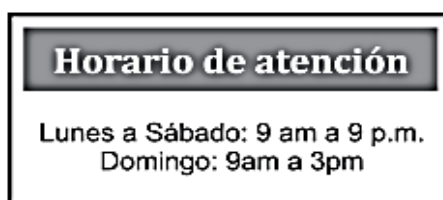
- A. Un amigo de la familia.
- B. El papá del niño.
- C. El tío del niño.
- D. Un niño.

26. Observa con atención las siguientes imágenes, ¿Cuál de ellas no encontrarías en un supermercado?

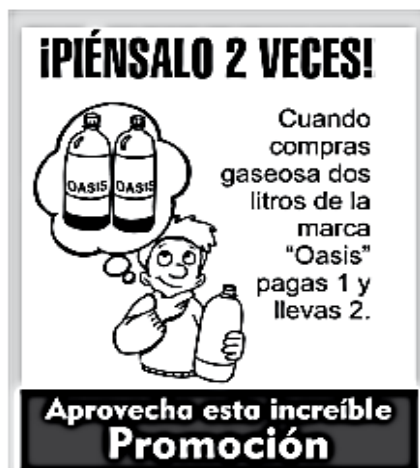
A.



B.



C.



D.



Anexo 3: Prueba de comprensión: evaluación.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL JUAN JOSÉ NEIRA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADOS 4° Y 5°

REALIZA LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO Y CONTESTA LA PREGUNTA:

Las aves: grandes constructoras

Para proteger sus huevos y polluelos, la mayoría de las aves construyen nidos utilizando el pico como única herramienta. La forma y el tamaño de los nidos son muy variados. Así como hay aves que ponen sus huevos en el suelo, hay otras que construyen grandes estructuras.

Los nidos pueden estar instalados en los lugares más diversos: en tierra, en árboles e incluso dentro de arbustos llenos de espinas, como los cactus. Un ejemplo de esto es la oropéndola, un tipo de ave que vive en los bosques y elabora un curioso nido tejiendo tallos, hierbas y otros materiales.



El resultado de su trabajo es un nido en forma de cesta, que cuelga de las ramas de los árboles y se mece con el viento. Así como la oropéndola existen muchas otras aves que hacen nidos espectaculares dentro de los troncos de los árboles, también en lagos con plantas acuáticas o en las casas de las personas, con bolitas de barro, paja y plumas.

El fascinante mundo de las aves. Editorial Norma

1. La idea principal del texto anterior es que la mayoría de las aves:

- A. Construyen nidos en forma de cesta.
- B. Trabajan en Lagos con plantas acuáticas.
- C. Ponen huevos y crían sus polluelos en nidos.
- D. Construyen nidos y muchos son asombrosos.

Las gallinas gordas y las flacas

Vivían en un corral varias gallinas: unas bien cebadas y gordas; otras, por el contrario, flacas y desmedradas.



Las gallinas gordas, orgullosas de su buena facha, se burlaban de las flacas y las insultaban llamándolas huesudas, muertas de hambre, etc.

Pero el cocinero, debiendo preparar algunos platos para el banquete de Año Nuevo, bajó al gallinero y eligió las mejores que allí había.

La elección no fue difícil. Entonces, viendo las gallinas gordas su fatal destino, envidiaron la mejor suerte de sus compañeras flacas y esqueléticas.

No despreciamos jamás a los débiles: quizá tengan mejor suerte que nosotros.

El enemigo verdadero

Un día me encontré cara a cara con un tigre y supe que era inofensivo. En otra ocasión tropecé con una serpiente de cascabel y se limitó a hacer sonar las maracas de su cola y a mirarme pacíficamente.

Hace algún tiempo me sorprendió la presencia de una pantera y comprobé que no era peligrosa.

Ayer fui atacado por una gallina, el animal más sangriento y feroz que hay sobre la tierra.

Eso fue lo que le dijo el gusanito moribundo a sus amigos.

Jairo Aníbal Niño
(Colombia, 1941-2010)

Esopo

2. Una diferencia entre los textos "Las gallinas gordas y las flacas" y "El enemigo verdadero" es que:

- A. En el primero los animales tienen características de humanos y en el segundo no.
- B. "Las gallinas gordas y las flacas" es una descripción y el segundo es una narración.
- C. En el segundo hay una moraleja y en el primero no.
- D. El primero tiene al final una moraleja y el segundo no.



3. Los estudiantes del Comité ambiental quieren fijar este afiche en un lugar adecuado para que todos los interesados se enteren de la feria que van a realizar. ¿En qué lugar NO sería adecuado ponerlo y por qué?

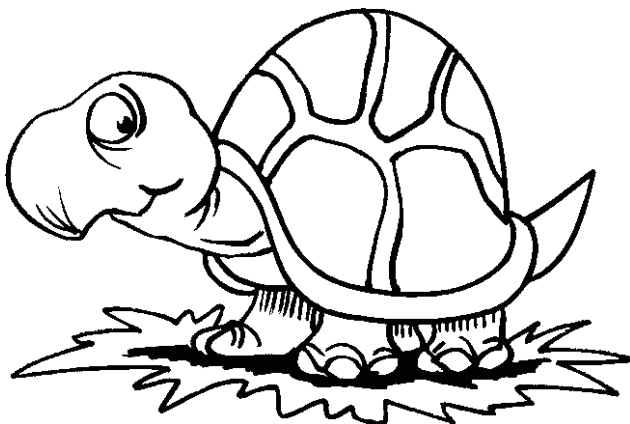
- A. En la sala de profesores, porque la información va dirigida a ellos.
- B. En la entrada del colegio, porque casi nadie lee la información que allí se expone.
- C. En la cartelera principal de la escuela, porque en ella se pone mucha información.
- D. En la oficina la rectora, porque allí pasan muchos estudiantes.

4. En el afiche de la feria ambiental se encuentra información acerca de:

- A. La profesora encargada y el lugar donde se puede encontrar.
- B. El tipo de evento, la fecha de realización y los responsables.
- C. Los tipos de actividades y las horas en que se realizan.
- D. Los estudiantes que van a participar en la feria.

La tortuguita dispuesta

Se presentó una sequía en la tierra, y los animales se estaban muriendo de hambre sin agua ni nada que comer. Al ver que no llovía y los arroyos y las plantas se habían secado, se encontraron en un lugar alto en donde se reunían con frecuencia.



A la reunión asistieron tío Tigre, Oso, Ñeque, Venado, tío Conejo, Burro, Perro, Sapo, doña Tortuga y Gallinazo. Entonces todos los animales empezaron a hablar.

Tío Tigre, que era la autoridad, dijo:

—Vamos a ver, ¿quién puede llevar una carta a Dios para implorarle que llueva?

—Venado —dijeron todos en coro—.

Venado que es muy ágil para correr.

Venado se excusó diciendo que con

mucho gusto iría, pero que el cielo estaba muy alto y muy lejos y últimamente estaba sufriendo de reumatismo.

—Entonces que vaya Paloma Mensajera, que está acostumbrada a volar por esas alturas.

Paloma se excusó alegando sufrir otra enfermedad. Y así sucesivamente todos los animales, hasta que le llegó el turno a Tortuguita, que estaba toda tímida en el borde de una gran piedra.

—Bueno, yo voy —dijo ella sacando la cabeza del caparazón y empezó a deslizarse arriba de una piedra.

Todos los animales aplaudieron admirados por la valentía con que Tortuga asumió la tarea de llevar el mensaje al cielo.

Día tras día y semana tras semana, los animales se reunían a esperar el regreso de doña Tortuga. Y nada que llovía y nada que Tortuga regresaba. Y así pasaron tres meses.

—Ese animal dónde se habrá metido —se preguntaban algunos.

—¡Estamos desesperados! —se lamentaban otros. Hasta que tío Tigre, que era la autoridad, pidió silencio y rugió desde lo más alto de aquel lugar:

—Como doña Tortuga no llegue hoy, el día que vuelva, por la demora tan grande, le vamos a dar una fuerte paliza.

—¡Sí, le daremos una fuerte paliza! —rebuznaron, cacarearon, relincharon, croaron, graznaron, mugieron todos.

Y entonces doña Tortuga sacó la cabeza de allá abajo de la piedra a donde se había resbalado, y respondió:

—Sigán hablando mal de mí y verán que no voy a ninguna parte.

Narradora: Elia Rosa Mercado (Corozal, Sucre).

Recopiló: Jairo Mercado

5. Podemos afirmar que el texto anterior es:

- A. Una ronda, porque se puede cantar y hacer un juego con el relato.
- B. Un poema, porque se usan recursos literarios como la personificación.
- C. Una anécdota, porque es un relato corto y divertido sobre hechos reales.

- D. Un cuento, porque se narran sucesos que desarrollan personajes imaginarios.
6. ¿Qué habría sucedido si otro animal diferente a la tortuga hubiera aceptado la tarea?
- A. Hubiese llegado más rápido, porque cualquiera de ellos era más rápido que la tortuga.
 - B. Le hubiese pasado lo mismo que a la tortuga porque las piedras eran resbalosas.
 - C. Se hubiese encontrado con la tortuga y la había acompañado.
 - D. Se hubiese tardado más que la tortuga.
7. El texto anterior es una narración con sucesos y personajes imaginarios. Una de las razones por las que podemos hacer esta afirmación, es que:
- A. Nadie puede asegurar que la reunión entre los animales ocurrió.
 - B. Los animales inventan excusas para no cumplir con las tareas.
 - C. Los animales de los que se habla no existen en realidad.
 - D. Los animales hablan y tienen características de personas.

La suerte de Ozu

Hace muchos años, en tiempos de guerra, vivían en una granja un buen hombre con su hijo. La gente del pueblo los consideraba ricos porque tenían un caballo. Una mañana, al entrar al establo, Ozu, el hijo, encontró que su caballo había desaparecido. Corrió hasta donde estaba su padre y llorando le contó lo que había visto y le dijo que era lo peor que les había pasado. Su padre, muy sabio, le contestó: —¿Estás seguro, hijo? ¿Cómo lo puedes saber? Buena suerte, mala suerte, quién sabe.

Al día siguiente, cuando Ozu limpiaba el establo, escuchó unos caballos galopando a lo lejos. Salió a mirar qué pasaba y se encontró con que su caballo volvía a la granja acompañado de una manada de potros salvajes.

Al ver esto, Ozu corrió hacia la granja gritando: —¡Nuestro caballo ha vuelto y nos ha traído una manada de potros! ¡Esto es lo mejor que nos ha pasado!

Su padre, muy sabio, le contestó: —¿Estás seguro, hijo? ¿Cómo lo puedes saber? Buena suerte, mala suerte, quién sabe.

Esa misma tarde, Ozu quiso domar uno de sus nuevos potros. En cuanto el caballo sintió el peso sobre su lomo, empezó a saltar sin control y Ozu cayó al suelo y se rompió un brazo.

Ya en su cama, adolorido, le dijo a su padre: —La llegada de los potros ha sido lo peor que nos ha pasado.

Nuevamente, su padre volvió a preguntarle: —¿Estás seguro, hijo? ¿Cómo lo puedes saber? Buena suerte, mala suerte, quién sabe.

A la mañana siguiente, el padre y su hijo se despertaron al oír unos fuertes golpes en la puerta de su casa. Eran unos soldados que venían a reclutar a Ozu para el ejército. El padre llevó a los



soldados al dormitorio de su hijo y les dijo que podían llevárselo. El capitán lo miró detenidamente y muy serio le dijo: —Así no nos sirve —y salió de la casa seguido por los otros soldados. Ozu, con alivio, le dijo a su padre: —¡Qué suerte he tenido!

Pero su padre, muy sabio, le contestó una vez más: —¿Estás seguro, hijo? ¿Cómo lo puedes saber? Buena suerte, mala suerte, quién sabe.

Basado en un cuento oriental

8. Si el cuento continuara, a Ozu le podría ocurrir algo que:

- A. Lo beneficie, porque siempre le pasan cosas buenas.
- B. No lo beneficie porque siempre que le pasa algo bueno, luego le pasa algo malo.
- C. Alegre a su papá, porque a su hijo se lo llevaron para la guerra.
- D. No sea ni bueno ni malo, porque su papá le dijo: ¿Estás seguro?

9. ¿Quien está contando la historia anterior?

- A. El capitán, que después de salir de la casa cuenta la historia a otros.
- B. El padre de Ozu, quien siempre sabe qué va a suceder en el relato.
- C. Alguien que no aparece en el texto y conoce todo lo que ocurre.
- D. Ozu, quien narra todos los problemas que surgen en el establo.

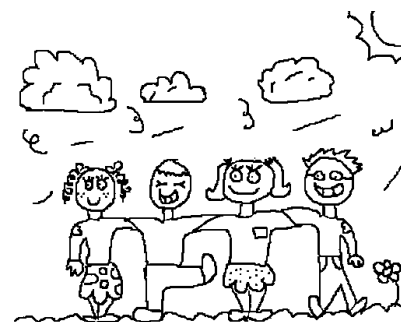
10. Teniendo en cuenta lo narrado en el texto, ¿qué le enseña el padre de Ozu a su hijo con cada respuesta que le daba?

- A. Que lo más importante es estar seguro de lo que se dice.
- B. Así uno haga las cosas bien, no sabe cómo le va a ir.
- C. Todas las cosas que pasan están marcadas por la mala suerte.
- D. Lo que nos parece mala suerte, puede ser buena suerte y viceversa.

Amigos del alma

No puede haber dos amigos mejores que Luisa y Arturo: van juntos a la escuela, se sientan juntos, juegan juntos en el patio y a los dos les entran ganas de hacer pipí al mismo tiempo.

Tan amigos son que un día decidieron casarse. Los casó Adrián Carro, que dijo que sabía casar, porque su padre era juez y ya había casado a un montón de gente. Y en verdad Adrián Carro sabía casar; lo hizo mejor que cualquier cura y cualquier alcalde, con unas frases tan bien dichas que parecía que se había pasado la vida casando gente.



—Arturo, ¿quieres a Luisa por siempre y por jamás, en el calor y en el frío, en enero y en agosto y hasta después de la resurrección?

Y los invitados, que eran Pedrito Gómez, Carbajo y Paula, exclamaron impresionados: —¡Ooohhhhh!

Y Arturo contestó: —Sí, sí, pero, ¿le puedo dar ya el beso a la novia, que tengo mucha prisa?

—No, todavía no, aprovechado —dijo Adrián Carro—, porque la novia todavía no ha contestado.

—Luisa —empezó Adrián—, ¿quieres a Arturo para casarte con él y para quererle por la noche y por la mañana, una hora detrás de otra aunque haya días que no lo soportes?

Ante tal pregunta, la novia se quedó dudando un rato y al final contestó:

—Bueno, estaré casada un día sí y un día no, porque si no me aburro.

Y los invitados a la boda, que dieron esta respuesta por buena, no dejaron ni que Adrián Carro echara su bendición a los novios, antes de que dijera aquello de “Yo los declaro marido y mujer”, tiraron cada uno un puñado de tierra en las cabezas de los novios, y entonces sonó el timbre y echaron a correr hacia la clase, todos menos el novio, que fue muy despacio y muy desilusionado, porque cuando uno se hace la ilusión de besar a su novia es muy difícil volver a clase simplemente con las ganas.

Elvira Lindo, Amigos del alma. México, SEP—Alfaguara, 2001

11. Según la narración anterior, sabemos que Luisa y Arturo son buenos amigos porque

- A. Estudian en la misma escuela.
- B. Realizan varias actividades juntos.
- C. Luisa se aburre a veces cuando está con Arturo.
- D. Están juntos cuando hace frío y cuando hace calor.

12. Si el relato lo estuviera contando Arturo, empezaría de la siguiente manera:

- A. no puede haber dos amigos mejores que Luisa y Arturo: van juntos a la escuela, se sientan juntos, juegan juntos en el patio...
- B. no puede haber dos amigos mejores que nosotros: van juntos a la escuela, se sientan juntos, juegan juntos en el patio...
- C. no puede haber dos amigos mejores que Luisa y yo: vamos juntos a la escuela, nos sentamos juntos, jugamos juntos en el patio...
- D. no puede haber dos amigos mejores que ella y yo: vayamos juntos a la escuela, sentémonos juntos, juguemos juntos en el patio...

13. Pipe está recolectando información para preparar una exposición sobre las costumbres de su departamento. Él ha encontrado un texto llamado "todo sobre nuestro departamento". Sin embargo, su profesora le ha dicho que una de las secciones del libro no es adecuada para el tema que va a trabajar. ¿Cuál de las siguientes secciones no es adecuada?

- A. Capítulo I. ¿Quiénes somos?

- B. Capítulo II. Los orígenes de nuestras comidas.
- C. Capítulo III. Los principales ríos y el relieve (mapas).
- D. Capítulo IV. Nuestros bailes y fiestas.

Texto I

Cuento

Érase una vez
un lobito bueno
 al que maltrataban
 todos los corderos.
 Había, también,
 un príncipe malo,
 una bruja hermosa
 y **un** pirata honrado.
 Todas estas cosas
 había **una** vez,
 cuando yo soñaba
un mundo al revés.

José Agustín Goytisolo
 (España, 1928- 1999)

14. ¿Cuál podría ser un título adecuado para el texto I?

- A. Los personajes de los cuentos.
- B. Los buenos y los malos.
- C. Los cuentos al revés.
- D. La bruja buena.

Texto II

Las brujas que trabajan en los cuentos

Atentas a cuando abres
 la **página** en que aparecen,
 hacen maldades y trucos
 y después se desvanecen.

Brujas que están bien cansadas
 de **niños** indefensos
 de **princesas** rosadas
 y de reyes en sus reinos.
 Hartas de hacer sus **hechizos**
 con sapos asquerosientos,
 de arruinar todas las **frutas**
 con feos encantamientos.

No soportan a los gatos,
 les **da** vértigo la escoba,
 quieren quitarse los granos
 y la nariz con joroba.

Odian el negro de sus capas,
 en sus **noches**, en sus **dientes**,
 en el fondo quieren verse
 muchachitas **blancanieves**.

Cecilia Pisos (Argentina)

15. Según el texto, las brujas de los cuentos quieren

- A. Dejar de hacer lo mismo en los cuentos y verse jóvenes y bellas.
- B. Cambiar los cuentos para verse mejor y ser brujas buenas.
- C. Mantener su imagen de brujas malas en los cuentos y hacer maldades.
- D. Hacer nuevas maldades y acabar con los personajes de los cuentos.

16. ¿Cuál de las siguientes características no corresponde a los textos leídos?

- A. Su estructura es la de un texto poético.
- B. Tienen personajes de cuentos infantiles.
- C. Hablan sobre la amistad y el respeto.
- D. Sus personajes son opuestos a otros cuentos.

17. Pipe debe realizar una consulta sobre los mitos y leyendas de su región. En la biblioteca en cuenta los siguientes textos. ¿En cuál de ellos es mas probable que encuentre la información que busca?

- A. "Nuestras rutas, parajes y caminos"
- B. "Las mejores 365 historias para niños"
- C. "Los sonidos del pasado, mis canciones del país"
- D. "Nuestra identidad, los relatos de nuestros orígenes"



18. Laura, después de leer este afiche en su colegio, se da cuenta de que la información está incompleta. ¿Qué dato hace falta para completar la información sobre el evento al que indica?

- A. La edad de los asistentes al evento.
- B. Los precios de los libros que se venderán.
- C. La ubicación de los principales eventos que se realizarán.
- D. Las fechas de inicio y finalización del evento promocionado.

El perro topil

Hace mucho tiempo, algunos hombres hacían sufrir a los perros. Entre ellos surgió la idea de defenderse: diferentes perros que había en la Tierra se pusieron de acuerdo. Cada uno fue contando sus preocupaciones y decidieron decírselo al dios Tláloc para que enviara un sufrimiento a los hombres que los lastimaban.

Eso era lo que se merecían. Después de haber escrito, buscaron entre ellos a un perro topil, un perro mensajero, y le dijeron que tendría que atravesar ríos, subir y bajar cerros, cruzar bosques y defenderse hasta llegar a Tláloc. El perro elegido aceptó. Sin embargo, surgió otra preocupación: ¿dónde llevaría el mensaje? Si lo llevaba en el hocico o en las manos, lo perdería cuando intentara defenderse. Pensando en este problema, el perro más anciano habló:

—Este recado puede ir más seguro guardándolo en su cola.

Ya decidida la manera de enviar el recado, luego se lo guardaron en la cola y el perro salió brincando a cumplir su encargo. Han pasado muchos años y hasta ahora el perro no ha regresado con la respuesta. Por eso cada vez que los perros se encuentran se huelen la cola, para ver si es el que trae la respuesta, o para castigarlo si todavía no ha llevado el recado, o bien, para ver si trae la contestación y no la ha entregado.



Cuento náhuatl

19. Según el texto anterior, los perros se huelen la cola porque

- A. Lo han hecho desde el comienzo de los tiempos.
- B. Quieren saber qué les pasará a los hombres que maltratan.
- C. Están buscando al perro que no le entregó el mensaje al dios.
- D. Se preguntan si todavía son maltratados por los hombres.

20. De acuerdo con la lectura, para solucionar su problema los perros decidieron

- A. Escuchar a los perros más viejos quienes les darían las más sabias soluciones.
- B. Buscar una solución para evitar el maltrato por parte de los hombres.
- C. Conseguir un perro que pudiera defenderse de los ataques de los enemigos.
- D. Contar sus penas a un dios y pedir castigo para los hombres maltratadores.

De por qué el armadillo lleva a cuestas una pesada concha

En la Gran Selva vivía un armadillo al que no le gustaba la compañía de nadie y prefería vagar sin rumbo por el campo. Así pasó mucho tiempo, hasta que un buen día su vida cambió para siempre. Aquella mañana se levantó y se fue a tomar un baño en el río. Luego de caminar un buen rato, se detuvo bajo un árbol a descansar, y en ese momento se le acercó una enorme anaconda a pedirle ayuda para desenredar la punta de su cola, atascada en un matorral. El armadillo le respondió:

—La verdad, señora anaconda, es que hoy llevo bastante prisa, pues antes del mediodía tengo que llegar al río, del otro lado de la Gran Selva. Disculpe, pero ya vendrá alguien que la ayude.

Al llegar a su destino, el armadillo se zambulló en el agua fresca. Al cabo de un rato decidió tomar una siesta en la orilla. Entonces, un delfín se le acercó y con voz suave le dijo:

—Armadillo, necesito un favor tuyo. Al otro lado de la selva vive un mono que es gran amigo mío y mañana es su cumpleaños. Como no puedo salir a tierra firme, necesito que le lleves este regalo de mi parte.

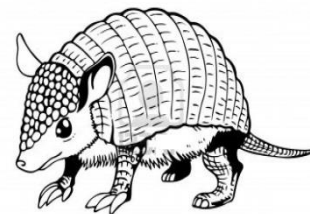
Con su boca le alargó una roca que destellaba hermosos colores bajo los rayos del sol. Pero el armadillo replicó:

—Señor delfín, usted me disculpará, pero debo volver inmediatamente a mi madriguera y no puedo desviarme. Será mejor que le pida el favor a otro animal que pase.

Con cara larga y triste, el delfín dio media vuelta y se alejó por el río.

Como el sol empezaba a declinar, el armadillo decidió emprender el regreso a casa. Esa noche, mientras descansaba en su madriguera de tan largo viaje, hubo un consejo de animales. Como en la Gran Selva no había secretos, todos sus habitantes supieron que el gruñón armadillo no quiso ayudar a la anaconda ni al delfín, por lo que decidieron que al perezoso animal había que castigarlo de alguna manera. Para ello invocaron a Tupana, el gran conductor del Universo, y le solicitaron ayuda. Este no lo pensó mucho y decidió la suerte del armadillo.

Fue así como al día siguiente, cuando el sol empezaba a despuntar en el horizonte, el armadillo se sintió más pesado que de costumbre al intentar levantarse: en su lomo llevaba una gran concha que le impedía moverse libremente como antes. Desde aquel entonces, todos los animales de la Gran Selva procuran ayudar a sus hermanos, pues ninguno quiere correr con la misma suerte del armadillo.



Valeria Baena.

Publicado en: Región de la Orinoquia: animales en extinción.

Colombia. Bogotá. Ediciones B, 2006

21. De acuerdo con el texto, cuando los animales pedían ayuda al armadillo éste le respondía que

- A. No sabía cómo ayudarlos en sus problemas.
- B. No le gustaba ayudarlos porque él era gruñón.
- C. No tenía tiempo y por eso no los podía ayudar.
- D. Su pesado caparazón no le permitía ayudarlos.

22. El tiempo en el que transcurre la historia que nos cuenta el texto anterior inicia y finaliza

- A. Cuando el armadillo va al río y hasta dos días después cuando se despierta con el caparazón.
- B. Cuando el armadillo despertó, hasta que pasaron varios días y amaneció con caparazón.
- C. En la mañana en que el armadillo sale para el río a bañarse, hasta la siguiente mañana cuando despierta.
- D. En la mañana en que habló con la anaconda, hasta la noche donde se hace la asamblea de los animales.

23. Una similitud entre "El perro topil" y "De por qué el armadillo lleva a cuestas una pesada concha" es que

- A. Son una protesta de los animales frente a los malos tratos de los hombres.
- B. Explican de forma fantástica una realidad que se da con los animales.
- C. Muestra el egoísmo del perro y del armadillo con sus semejantes.
- D. Tratan temas relacionados con animales en vía de extinción.



Después de pasar por Villavicencio, el naturalista Charles Darwin llega a Bogotá a través de cientos de piezas de biología, más de 180 objetos, maquetas, gráficos, animales vivos y especies preservadas, entre otros elementos que hacen parte de la muestra *Darwin la exhibición*. Esta exposición pretende mostrar la vida y obra del padre de la teoría de la evolución, de manera didáctica y sencilla.

El claustro La Enseñanza será la casa de la exposición desde mediados de

EL ARTE DE LA CIENCIA

En agosto llega a Bogotá *Darwin la exhibición*, una exposición sobre el científico británico que revolucionó la biología.

agosto. La colección pertenece al Museo Americano de Historia Natural de Nueva York y cuenta con nueve salas temáticas: La vida, El mundo antes de Darwin, El joven naturalista, El viaje alrededor del mundo, El origen de la teoría, El estudio de Darwin, La evolución hoy, Legado y la sala interactiva para niños.

La exhibición, que además estará en Medellín y Barranquilla, tiene en su agenda conferencias, talleres y conversatorios a cargo de expertos nacionales e internacionales.

24. De acuerdo con la organización y contenido del texto, podemos afirmar que el mejor lugar para publicarlo sería:

- A. Una revista científica de circulación nacional.
- B. Un libro de cuentos para niños.
- C. Una valla publicitaria de la ciudad.

D. La sección de historia del periódico mural.

Bogotá, septiembre 30 de 2012

Señora
Rectora
María Estela Mora
Colegio San José
San José- Colombia

Ref. Invitación Olimpiadas Académicas 2013

Fraternal saludo,

Para nosotros es un placer informarle que los estudiantes de su institución educativa, Colegio San José, están invitados a participar en las Olimpiadas Académicas 2013. Este evento está dirigido a estudiantes de los grados 4° y 5°, que deseen competir con otros estudiantes del país en las áreas de Ciencias Sociales y Español. Esperamos su participación.

Para inscribirse deben seguir los siguientes pasos:

1. Escoger dos niños y dos niñas que representen a su institución. Los escogidos deben ser estudiantes sobresalientes en las áreas del concurso. Cada uno debe escribir un texto de tres páginas donde cuente por qué desea participar y qué es lo que más le gusta de estas áreas.
2. Enviar los datos y los textos de los participantes al siguiente correo electrónico: participantes@olimpiadas2013.edu.co antes del 15 de octubre de 2012.
3. Esperar la citación a la primera fase de las Olimpiadas 2013.

Esperamos su participación,

Juan Carlos García
Coordinador Olimpiadas Académicas 2013.

25. Esta carta ha sido publicada en la cartelera al lado de la rectoría para que los estudiantes se informen. Pipe, quien es estudiante de 5° y es bueno en ciencias sociales, quiere participar de esta convocatoria. De acuerdo con la información que contiene la carta, ¿qué debe hacer Pipe?

- A. Pedir a la rectora que solicite mayor plazo al concurso para escribir el mejor texto y asegurar un puesto en las Olimpiadas 2013.
- B. Elaborar el texto de tres páginas y entregarlo de primeras a la rectora, para que represente al colegio San José.
- C. Informar a la rectora que se quiere postular para participar en las Olimpiadas y preparar el texto que se va a presentar.
- D. Escribir al concurso, adjuntar el texto solicitado e informar que va a participar por el colegio San José.


Doris quiere compartir con sus amigos un detalle elaborado por ella, así que encuentra una antigua receta de su abuelita para hacer chocolates; que dice así:

CHOCOLATES CASEROS

Ingredientes:
Chocolate (tableta): 1 unidad
Almendra picada: 100 gramos
Mantequilla: 150 gramos
Crispis: 80 gramos

Consejo: se pueden cambiar los ingredientes de los chocolates según el gusto, incluyendo almendras, pasas o nueces. Para que quede perfecto el plato, se sirven los chocolates sobre un molde de papel.

Así se preparan

1. Derretir el  junto con la mantequilla en una cacerola al fuego, al baño maría*, removiendo y cuidando que no hierva.
2. Poner la mezcla en un molde cuadrado previamente aceitado, formando una capa de unos 2 cm de espesor. Dejar enfriar un poco antes de cortar en cuadritos y adornar al gusto. También puedes utilizar  con otras formas.
3. Dejar enfriar hasta que esté templado, batir bien y mezclar las almendras y los crispis, removiendo hasta que esté todo bien integrado.

* Derretir los ingredientes poniendo la cacerola en una olla grande con agua hirviendo.



26. Este tipo de texto es de gran utilidad para Laura ya que

- A. Es un texto literario que expresa sus sentimientos por sus amigos.
- B. Es un texto instructivo que explica los pasos a seguir para la receta.
- C. Es un texto informativo que le dice sobre lo que debe hacer con la receta.
- D. Es un texto narrativo que explica la forma como la abuela prepara la receta.

ANEXO 4: Estructura de la prueba de comprensión

Prueba diagnóstico

PREGUNTA	TAREA EVALUADA	TIPO DE TEXTO	NIVEL DE LECTURA
1	Reconoce la intención comunicativa de un texto o una oración, teniendo en cuenta la tipología textual y el contexto.	Narrativo, fábula.	Literal
2	Reconoce la intención comunicativa de un texto o una oración, teniendo en cuenta la tipología textual y el contexto.	Narrativo, fábula.	Inferencial
3	Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos	Narrativo, cuento	Inferencial
4	Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos	Narrativo, cuento	Inferencial
5	Compara diferentes textos literarios a partir de sus características, tipologías, siluetas textuales o los temas tratados.	Narrativo, cuento	Intertextual
6	Describe la intención comunicativa en los textos con los que interactúa cotidianamente y las relaciones con el contexto donde circulan.	Explicativo	Crítico
7	Reconoce la intención comunicativa de un texto o una oración, teniendo en cuenta la tipología textual y el contexto.	Explicativo	Inferencial
8	Describe la intención comunicativa de los textos con los que interactúa cotidianamente y las relaciones con el contexto donde circulan.	Informativo, volante	Literal
9	Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos.	Narrativo, cuento	Inferencial
10	Describe personajes, acciones y espacios de los textos literarios	Narrativo, cuento	Literal
11	Describe personajes, acciones y espacios de los textos literarios	Narrativo, cuento en verso.	Literal
12	Describe personajes, acciones y espacios de los textos literarios	Narrativo, cuento en verso.	Crítico
13	Reconoce la intención comunicativa de un texto o una oración, teniendo en cuenta la tipología textual y el contexto.	Narrativo, historieta	Inferencial
14	Identifica una idea principal de los textos leídos, para ello, usa la información que proporciona el texto (índice, autor, personajes)	Explicativo	Inferencial
15	Lee y diferencia cuentos, poemas, obras de teatro y fábulas.	Narrativo	Intertextual
16	Identifica y compara diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas	Informativo, afiche.	Crítico
17	Identifica la idea principal de los textos leídos, para ello, usa la información que proporciona el texto (índice, autor, personajes)	Informativo, afiche.	Inferencial

18	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)	Narrativo, fábula	Inferencial
19	Construye hipótesis de sentido sobre el inicio o final de textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos	Narrativo, fábula	Crítico
20	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)	Narrativo, fábula	Crítico
21	Construye hipótesis de sentido sobre el inicio o final de textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos	Narrativo cuento	Literal
22	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)	Narrativo, cuento	Inferencial
23	Construye hipótesis de sentido sobre el inicio o final de textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos	Narrativo, cuento	Crítico
24	Infiere información y construye conclusiones que no están explícitas, para ello, tiene en cuenta la información previa del texto.	Narrativo, anécdota	Inferencial
25	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)	Narrativo, anécdota	Inferencial
26	Identifica compara diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas.	Informativo, publicitario	Intertextual

Prueba de evaluación

PREGUNTA	TAREA EVALUADA	TIPO DE TEXTO	NIVEL DE LECTURA
1	Identifica la idea principal de los textos leídos usando la información que le proporciona el texto (índices, autor, personajes).	Informativo	Inferencial
2	Lee y diferencia cuentos, poemas, obras de teatro y fábulas.	Narrativo / Cuento	Intertextual
3	Describe la intención comunicativa en los textos con que interactúa cotidianamente y las relaciones con el contexto donde circulan.	Informativo: Afiche	Inferencial
4	Identifica y compara diversos tipos de textos que circulan en diferentes situaciones comunicativas.	Informativo: Afiche	Literal
5	Lee y diferencia cuentos, poemas, rondas y anécdotas.	Narrativo: Fábula	Inferencial
6	Construye hipótesis de sentido sobre inicio o final de diferentes textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos.	Narrativo: Fábula	Inferencial
7	Infiere información y construye conclusiones que no están dichas de manera explícita, teniendo en cuenta información previa del texto	Narrativo: Fábula	Crítico
8	Construye hipótesis de sentido sobre inicio o final de diferentes textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos.	Narrativo: Cuento	Inferencial

9	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas).	Narrativo: Cuento	Inferencial
10	Construye hipótesis de sentido sobre inicio o final de diferentes textos literarios, haciendo uso de diferentes recursos.	Narrativo: Cuento	Inferencial
11	Infiere información y construye conclusiones que no están dichas de manera explícita, teniendo en cuenta información previa del texto	Narrativo: Anécdota	Inferencial
12	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)	Narrativo: Anécdota	Inferencial
13	Busca y selecciona información, en diferentes fuentes, (tanto orales como escritas) para la interpretación y producción textual.	Explicativo	Crítico
14	Propone hipótesis predictivas a partir de títulos, imágenes, inicios o nudos de los textos literarios leídos.	Narrativo: Cuento en verso	Inferencial
15	Identifica estructuras y expresiones constitutivas de los textos leídos (cuentos, poemas, rondas, fábulas)	Narrativo: Cuento en verso	Inferencia
16	Compara diferentes textos literarios, a partir de sus características, tipologías, siluetas textuales o los temas trabajados.	Narrativo: Cuento en verso	Intertextual
17	Busca y selecciona información, en diferentes fuentes, (tanto orales como escritas) para la interpretación y producción textual.	Informativo	Intertextual
18	Busca y selecciona información, en diferentes fuentes, (tanto orales como escritas) para la interpretación y producción textual.	Informativo: Afiche	Literal
19	Describir personajes, acciones y espacios en los textos literarios.	Narrativo: Cuento	Literal
20	Describir personajes, acciones y espacios en los textos literarios.	Narrativo: Cuento	Literal
21	Describir personajes, acciones y espacios en los textos literarios.	Narrativo: fábula	Literal
22	Describir personajes, acciones y espacios en los textos literarios.	Narrativo: fábula	Literal
23	Compara diferentes textos literarios, a partir de sus características, tipologías, siluetas textuales o los temas trabajados.	Narrativo	Intertextual
24	Reconoce la intención comunicativa de un texto o una oración, teniendo en cuenta la tipología textual y el contexto.	Informativo	Crítico
25	Describe la intención comunicativa en los textos con que interactúa cotidianamente y las relaciones con el contexto donde circulan.	Informativo	Inferencial
26	Reconoce la intención comunicativa de un texto o una oración, teniendo en cuenta la tipología textual y el contexto.	Explicativo	Crítico

Anexo 5: Encuesta a estudiantes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA FACULTAD DE POSGRADOS MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

ENCUESTA A ESTUDIANTES

TEMA: Comprensión de lectura.

OBJETIVO: Identificar algunos factores que pueden incidir en las dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes, para determinar posibilidades de mejoramiento.

APLICADA A: Estudiantes de 4° y 5° de la Institución Educativa Departamental Juan José Neira.

INSTRUCCIÓN: Estimado estudiante, por favor seleccione la respuesta que considere adecuada de acuerdo con su opinión personal.

1. Realizas lecturas porque:

- ☐ Te obligan.
- ☐ Te gusta.
- ☐ Es necesario para aprender.

2. Las dificultades que se te presentan cuando lees son porque:

- ☐ No te llaman la atención los textos que lees en clase.
- ☐ Las actividades que se desarrollan en clase son poco interesantes.
- ☐ Te parece muy difícil leer.
- ☐ Confundes algunas letras o palabras.
- ☐ No tienes acceso a material de lectura.

3. Las lecturas que más te llaman la atención son:

- ☐ Las narraciones como cuentos, fábulas, anécdotas y leyendas.
- ☐ Textos que informan, como la noticia, el artículo, la circular y la carta.
- ☐ Textos que argumentan, como el ensayo, el artículo de opinión y la editorial.
- ☐ Textos que explican algo, como la receta, la reseña y el reglamento.

4. ¿En qué clases utilizas la lectura?

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

5. Además de los textos recomendados en clase, realizas otro tipo de lecturas en:

- ☐ En la biblioteca.
- ☐ En tu casa.
- ☐ En Internet.
- ☐ No realizas otro tipo de lecturas.
- ☐ Gracias por su amable colaboración.

Anexo 6: Entrevista a docentes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA FACULTAD DE POSGRADOS MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

ENTREVISTA A DOCENTES

TEMA: Comprensión de lectura.

OBJETIVO: Identificar la opinión de los docentes frente a las características, dificultades y metodologías empleadas en el proceso de comprensión de lectura que se lleva a cabo con los estudiantes de los grados cuarto y quinto, para determinar posibilidades de mejoramiento.

APLICADA A: Docentes de los grados de 4° y 5° de la Institución Educativa Departamental Juan José Neira.

INSTRUCCIÓN: Estimado docente, por favor responda de manera descriptiva a cada una de las siguientes preguntas, de acuerdo con su experiencia pedagógica y la realidad que observa en el contexto escolar:

1. Describa el desempeño de sus estudiantes en la comprensión textual.
2. ¿Existen dificultades en sus estudiantes para el desarrollo de la comprensión textual? ¿Cuáles?
3. ¿Cuáles factores considera que inciden en las dificultades para el desarrollo de la comprensión textual?
4. ¿Qué dificultades metodológicas y de formación como docente tiene para promover procesos de lectura comprensiva?
5. ¿Cuáles estrategias utiliza en su clase para fortalecer la competencia en comprensión de lectura de sus estudiantes?
6. ¿Cuál tipo de texto presenta una mejor comprensión de sus estudiantes? ¿Por qué?
7. ¿Con cuál tipo de texto tienen mayor dificultad en la comprensión de sus estudiantes? ¿Por qué?
8. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que se podrían implementar para el desarrollo de la comprensión lectora?
9. ¿Considera adecuado el uso de la unidad didáctica como estrategia para fortalecer la comprensión de lectora? ¿Por qué?
10. Desde su rol como docente, ¿Considera importante colaborar en la construcción de unidades didácticas para el mejoramiento de la comprensión lectora? ¿De qué manera?

Anexo 7: Propuesta pedagógica: guía para el docente.

Como resultado del proceso de investigación se construyó un documento que busca recoger las reflexiones teóricas y prácticas alrededor de las fortalezas, dificultades y oportunidades de mejoramiento, en la implementación de la propuesta pedagógica, que se observaron en la interacción entre docentes y estudiantes.

Esta guía para el maestro se puede consultar en el documento adjunto al presente informe y se espera que sirva como referente en el quehacer pedagógico de los docentes de primaria.